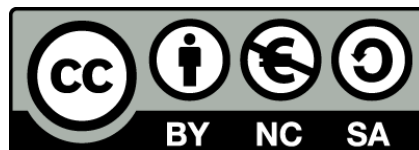




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Impacto educativo del Aprendizaje Basado en Juego en Primaria

Alex Caramé Fontes



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

# **Tesis doctoral**

## **Impacto educativo del Aprendizaje Basado en Juego en Primaria**

**Àlex Caramé Fontes**

**2023**



**UNIVERSITAT DE  
BARCELONA**



# **Impacto educativo del Aprendizaje Basado en Juego en Primaria**

**Programa de doctorado en Educación y Sociedad**

**Doctorando: Àlex Caramé Fontes**

**Director: Jaume Trilla Bernet**

**Directora y tutora: Ana Ayuste González**

**Facultat d'Educació**



**UNIVERSITAT DE  
BARCELONA**



Quisiera diferenciar dos tipos de agradecimientos.

Por un lado, aquellas personas que han estado de manera continuada, sin pausa, dispuestas a escucharme hablar sobre ABJ, gamificación o lo que sea. Entre estas personas se encuentra mi compañera de vida, que ha tenido que convivir con un tema omnipresente. Lectora y correctora, de acertadas observaciones, y hacedora de tiempo. Sin ti esta tesis no sería posible (aunque suene a tópico).

A tres pequeños con los que no he podido compartir tanto tiempo de juego durante la fase final de redacción (y en una tesis sobre el juego no se debería permitir).

A mi socio de aventuras, la parte racional ante mi desmesurado optimismo al emprender nuevos proyectos. Eficaz rastreador de datos, coautor del *CEL*, el Aula de Jocs y de otros muchos proyectos (¿cómo se pone esto en luces de neón?).

A mi madre, soporte continuado, discreto, invisible, pero siempre presente.

Por otro lado, los agradecimientos más institucionales. Como los que debo a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona y especialmente a ti, por ayudar a que los proyectos tomasen forma, por la confianza continuada, por el aliento, y por no dudar en ir al rescate de colecciones de libros y cualquier otra propuesta fuera de los cánones habituales.

A mi director y directora de tesis, por la paciencia, por darme mi espacio, por el soporte y la atención. Por todos los comentarios y observaciones oportunas que han hecho que esta tesis sea mejor. Por mostrarme (entre muchas otras cosas) que Piaget utilizó el juego de las canicas para hablar de la moral.

Y a todas las personas que, amablemente, habéis dedicado tiempo a responder mis emails, a realizar las entrevistas y a resolver dudas que iban apareciendo.

## Resumen

Con la entrada al siglo XXI en nuestras aulas han ido apareciendo experiencias de gamificación, Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), Breakout EDU y Escape Room. En un primer momento de manera contenida y aislada, para después irse extendiendo a escuelas e institutos, hasta llegar a la educación superior.

Esta diversidad de aproximaciones lúdicas demanda, en primer lugar, realizar un ejercicio de definición conceptual que permita entender con mayor claridad a qué nos estamos refiriendo con cada una de ellas. En segundo lugar, se observan los antecedentes y la situación actual del uso del juego en la educación para, a continuación, explorar con mayor detenimiento el Aprendizaje Basado en Juego, entendido como aquel que utiliza juegos de mesa en el aula con un objetivo de aprendizaje. A tal efecto, se entrevista a maestros y maestras de Educación Primaria que lo utilizan en sus clases para incorporar su visión, opinión y análisis del ABJ. De manera complementaria, se analiza un gran volumen de experiencias de ABJ con juegos de mesa, con el objetivo de establecer una tipología de las diferentes manifestaciones que presenta.

Como soporte o resultado del trabajo realizado durante la tesis, se han desarrollado tres recursos que se consideran de gran importancia por el valor que aportan. El primero de ellos es el *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)*, un recurso en línea que recoge más de 250 experiencias de ABJ realizadas por docentes en las aulas. El segundo es el curso *Jocs a l'Aula*, modesto taller de formación y difusión del ABJ que ha tenido una gran acogida. Y por último, el *Aula de Jocs* de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona y de la asociación *Laboratori de Jocs*, un espacio único donde el juego de mesa y la educación



confluyen, siendo un importante recurso para la formación de futuros y futuras docentes.

En definitiva, el principal objetivo de esta tesis es aportar datos y conocimiento sobre los beneficios que comporta el ABJ en las aulas de Primaria, mostrando el impacto educativo y la importancia que tienen los juegos de mesa como herramienta educativa, tanto para el alumnado como para el profesorado.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), gamificación, Breakout EDU, aprendizaje lúdico, educación Primaria.

#### Abstract

In the 21st Century, Gamification, Game Based Learning (GBL), Breakout EDU and Escape Room experiences have been introduced in our classrooms. At first in a restrained and isolated way, to later spread to Primary and Secondary Schools, until reaching Higher Education.

This diversity of playful approaches requires, first of all, carrying out a conceptual definition exercise that allows us a better understanding of what we are referring to with each one of them. Secondly, the background and current situation of the use of game in education is analysed. Next, Game Based Learning is in-depth studied, understanding it as the use of board games in the classroom with a learning objective. For this purpose, Primary Education teachers who use it in their classes are interviewed to incorporate their vision, opinion and analysis of the GBL. In a complementary way, a large volume of GBL experiences with board games are analysed aiming at establishing a typology of the different possible uses.

As a support or result of the work carried out during the thesis, three resources have been developed that are considered of great importance due to the value they add. The first of these is the *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)*, an online resource which contains more than 250 GBL experiences carried out by teachers in their classrooms. The second is the *Jocs a l'Aula* course, a modest GBL training and dissemination workshop that was very well received. And finally, the *Aula de Jocs* of the Faculty of Education of the University of Barcelona and the *Laboratori de Jocs* association, is a unique space where board games and education come together and an important resource for training future teachers.

In short, the main objective of this thesis is to provide data and knowledge about the benefits of GBL in Primary Education, showing the educational impact and importance of board games as an educational tool, both for students and teachers.

**Keywords:** Game Based Learning (GBL), Gamification, Breakout EDU, playful learning, Primary Education



# Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
1.1. Contexto personal	1
1.2. Motivación y justificación	3
1.3. Estructura de la tesis	5
<b>2. Fundamentación teórica</b>	<b>8</b>
2.1. Cambios en la educación	8
2.2. Importancia del juego y de jugar	17
2.3. Los beneficios del juego	24
2.4. El abandono del juego	27
2.5. Antecedentes de interés	30
2.6. Presencia del juego en los distintos contextos educativos	53
2.6.1. El juego y su relación con la educación informal	54
2.6.2. El juego y su relación con la educación no formal	55
2.6.3. El juego y su relación con la educación formal	62
2.6.3.1. La máxima expresión	65
2.7. La Neurociencia y la Neuroeducación al rescate	68
2.8. Aproximación conceptual	74
2.8.1. Gamificación o Ludificación	74
2.8.2. Aprendizaje Basado en Juego (ABJ)	82
2.8.3. Serious game	91
2.8.4. Breakout EDU y Escape Room educativo	96
2.9. Estrategias lúdicas en las bases de datos	101
2.10. Publicaciones e investigaciones de interés	107
2.11. Su manifestación en territorio español	115
2.11.1. Primeras manifestaciones públicas	116
2.11.2. Organización del movimiento	122
2.11.3. Formaciones y cursos	124
<b>3. Metodología y diseño de la investigación</b>	<b>132</b>
3.1. Preguntas de investigación	132
3.2. Paradigma y enfoque de la investigación	132
3.3. Métodos y técnicas utilizadas	137
3.3.1. Análisis documental	138
3.3.2. Entrevistas semiestructuradas	142

3.3.3. Grupos de discusión	146
3.3.4. Proceso de análisis de datos e interpretación	150
<b>4. Presentación de resultados</b>	<b>153</b>
4.1. Análisis a docentes y maestros/as	153
4.1.1. Definiendo conceptos	155
4.1.1.1. Gamificación	155
4.1.1.2. ABJ	158
4.1.1.3. Serious game	159
4.1.1.4. Breakout EDU o Escape Room educativo	160
4.1.1.5. Elementos en común	162
4.1.1.6. Principales diferencias	163
4.1.2. Formación y referentes teóricos	165
4.1.2.1. Formación universitaria	166
4.1.2.2. Teóricos/as actuales del mundo educativo	167
4.1.3. Relativo a la herramienta	170
4.1.3.1. Acceso	171
4.1.3.2. Justificación de uso	172
4.1.3.3. Requisitos para realizarlo	174
4.1.3.4. Materias en las que se aplica	175
4.1.3.5. Fases de diseño	176
4.1.3.6. Tipo de juegos	179
4.1.3.7. Presencia del juego en las aulas	180
4.1.4. Resultados obtenidos con el ABJ	181
4.1.4.1. Beneficios observados	181
4.1.4.2. Rendimiento del grupo	186
4.1.4.3. Aplicación en otros contextos	191
4.1.4.4. Punto de inflexión	194
4.1.5. Sobre actitud y comportamiento	196
4.1.5.1. Cambios actitudinales	197
4.1.5.2. Reacción del alumnado	200
4.1.5.3. Valoración de las familias	201
4.1.5.4. Cambios en el tiempo libre	204
4.1.5.5. Motivación del profesorado	205
4.1.5.6. Cómo se sienten al hacer ABJ	207
4.1.6. Observaciones	208

4.1.6.1. Principal dificultad	208
4.1.6.2. Qué es necesario para fomentar el ABJ	210
4.1.6.3. Consejos	211
4.1.7. Resumen	215
4.2. Análisis del grupo de expertos y especialistas	220
4.2.1. Confusión terminológica	220
4.2.2. Potencialidad del juego	221
4.2.3. Límites de la gamificación	222
4.2.4. La trampa terminológica	223
4.2.5. Tomar otra dimensión	225
4.2.6. Crear precedente, soporte legal	226
4.2.7. Resumen del grupo de discusión de expertos y especialistas	228
4.3. Análisis de la entrevista al referente teórico español	230
4.3.1. Acceso a la gamificación y al ABJ	230
4.3.2. Justificación del juego	230
4.3.3. Definiendo conceptos	231
4.3.4. Elementos en común	234
4.3.5. Diferencias	235
4.3.6. Resultados del ABJ	237
4.3.7. Requisitos	238
4.3.8. Corrientes	239
4.3.9. Apuesta e inspiración	240
4.3.10. Resumen de la entrevista al referente teórico español	241
<b>5. Recursos para el fomento del abejotismo</b>	<b>243</b>
5.1. Presentación general	243
5.2. Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)	244
5.2.1. ¿Cómo y por qué surge?	245
5.2.2. Diseño	248
5.2.3. Funcionamiento	257
5.2.4. ¿Qué aporta?	261
5.2.5. Análisis del contenido del Catálogo	262
5.2.5.1. Distribución por etapas	263
5.2.5.2. Juegos utilizados	265
5.2.5.3. Educadores y educadoras colaboradoras	266
5.2.5.4. Evolución del CEL	269

5.2.5.5. Competencias curriculares	272
5.2.5.6. Ámbitos de conocimiento	274
5.2.5.7. Capacidades y/o habilidades	275
5.2.6. Análisis de la etapa de Primaria	278
5.2.6.1. Cursos	279
5.2.6.2. Maestras y maestros abejotistas	280
5.2.6.3. Competencias curriculares	281
5.2.6.4. Ámbitos	284
5.2.6.5. Capacidades/Habilidades	286
5.2.6.6. Juegos más utilizados	288
5.2.6.7. Tipología de ABJ	289
5.2.6.8. A destacar	299
5.3. Jocs a l'Aula	301
5.3.1. Motivación para su creación	301
5.3.2. Perfil beneficiarios	302
5.3.3. Metodología	303
5.3.4. Calendarización	303
5.3.5. Resultados	305
5.4. El Aula de Jocs	307
5.4.1. Antecedentes y origen	307
5.4.2. Objetivos	308
5.4.3. Histórico de actividades	311
5.4.4. Perfil potencial de usuarios y usuarias	312
5.4.5. Repercusión del espacio	313
<b>6. Discusión y conclusiones</b>	<b>315</b>
6.1. Presentación	315
6.2. El juego en la educación formal	315
6.3. Definiendo conceptos	317
6.4. Tipología de ABJ	324
6.4.1. Tipología de ABJ con juegos de mesa	328
6.5. Formación y referentes	329
6.6. Efectividad del juego ante propuestas convencionales	330
6.6.1. Sobre la motivación del alumnado	331
6.6.2. Recontextualización del aprendizaje	332
6.6.3. Aprendizaje activo	333

6.6.4. Entorno seguro y sin estrés	334
6.6.5. Herramienta inclusiva	335
6.6.6. Sobre el rendimiento	336
6.6.7. Sobre el aprendizaje	337
6.6.8. Cambios actitudinales	338
6.7. Motivos adicionales para el uso del ABJ	339
6.8. La importancia de los recursos	340
6.9. Reflexiones finales	342
6.10. Límites de la investigación y líneas de desarrollo	345
<b>7. Referencias bibliográficas</b>	<b>347</b>
<b>8. Referencias lúdicas</b>	<b>363</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>367</b>
9.1. Guión de la entrevista semiestructurada	367
9.2. Documento de consentimiento informado	370
9.3. Entrevista al maestro Manu	371
9.4. Entrevista al maestro Óscar	401
9.5. Entrevista al maestro Miguel	433
9.6. Entrevista a la maestra Andrea Vitórica	465
9.7. Entrevista al maestro Roberto	499
9.8. Entrevista a la maestra Patri	535
9.9. Grupo de discusión sobre ABJ	563
9.10. Grupo de discusión de expertos y especialistas	583
9.11. Entrevista al referente teórico español	599
9.12. Tablas detalladas CEL	627
9.13. Evolución de usuarios/as y visualizaciones del CEL	639
9.14. Ficha de registro utilizada en el curso Jocs a l'Aula	640



## Índice de tablas

Tabla I. Entradas por término según base de datos bibliográfica	105
Tabla II. Confluencia de Game Based Learning y Gamification en Eric	106
Tabla III. Desglose de los dos principales términos 2017-21	106
Tabla IV. Iniciadores divulgación del enfoque lúdico en educación en España	120
Tabla V. Formaciones de Xtec realizadas en Cataluña en cuyo título aparece algún término de referencia 2014-22	129
Tabla VI. Sistemas de creencias convencionales y naturalistas	134
Tabla VII. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa	135
Tabla VIII. Perfil maestros/as entrevistados/as	143
Tabla IX. Áreas temáticas y ejemplos de preguntas	144
Tabla X. Perfil personas participantes primer grupo de discusión	147
Tabla XI. Perfil personas participantes segundo grupo de discusión	148
Tabla XII. Resumen de participación en la recogida de información	148
Tabla XIII. Resumen del análisis de las entrevistas y del grupo de discusión	215
Tabla XIV. Resumen del grupo de discusión de expertos y especialistas	229
Tabla XV. Resumen del análisis de la entrevista al referente teórico español	241
Tabla XVI. Correspondencia áreas de conocimiento y ámbitos	249
Tabla XVII. Ámbitos por etapa educativa	250
Tabla XVIII. Detalle de etapas y cursos	258
Tabla XIX. Detalle experiencias por etapas puras y mixtas	265
Tabla XX. Nº de experiencias por docente y etapa (moda)	268
Tabla XXI. Nº de experiencias del CEL según su competencia curricular	273
Tabla XXII. Competencias curriculares por etapa educativa	273
Tabla XXIII. Nº de experiencias del CEL según su ámbito de conocimiento	274
Tabla XXIV. Ámbitos de conocimiento por etapa educativa	275
Tabla XXV. Nº de experiencias del CEL según sus capacidades y/o habilidades	276
Tabla XXVI. Capacidades y/o habilidades por etapa educativa	277
Tabla XXVII. Detalle de sesiones de Jocs a l'Aula	304
Tabla XXVIII. Detalle de experiencias según competencias curriculares	627
Tabla XXIX. Detalle de experiencias según ámbitos	629
Tabla XXX. Detalle de experiencias según capacidades/habilidades	632



## Índice de figuras

Figura I. Exploración de términos lúdicos y su relación con la educación	102
Figura II. Game Based Learning, Gamification, Escape room y Breakout EDU en Eric (2004-21)	104
Figura III. Tablero de The Great Race y peones de juego	113
Figura IV. Innobar	122
Figura V. Formaciones en Cataluña que el título incluye los siguientes términos (2014-22)	128
Figura VI. Evolución inscripciones en el Gamificurs	130
Figura VII. Abejotismo	228
Figura VIII. Ramificaciones del ABJ	235
Figura IX. Sistema de clasificación utilizado por Pepe Pedraz	237
Figura X. Catálogo de Experiencias Lúdicas	245
Figura XI. Financiación CEL	247
Figura XII. Competencias curriculares	249
Figura XIII. Ejemplo de ficha de experiencia	253
Figura XIV. Ejemplo de ficha de juego	255
Figura XV. Ejemplo de ficha de perfil	256
Figura XVI. Ejemplo de pastilla de experiencia	259
Figura XVII. Menú de experiencias	260
Figura XVIII. Experiencias por etapa educativa sobre el total	263
Figura XIX. Número de experiencias por etapa educativa	264
Figura XX. Tipo de juegos utilizados	266
Figura XXI. Educadores/as por etapa educativa	267
Figura XXII. Evolución del CEL 2018-22	270
Figura XXIII. Incremento período 2018-22	271
Figura XXIV. Valores reales del CEL 2018-22	272
Figura XXV. Distribución de experiencias por ciclos	280
Figura XXVI. Top abejotistas de Primaria y número de experiencias	281
Figura XXVII. Experiencias de Primaria por Competencia curricular	282
Figura XXVIII. Juego Virus!	283
Figura XXIX. Experiencias de Primaria por Ámbitos	285
Figura XXX. Juego Los 10 cerditos	286
Figura XXXI. Experiencias de Primaria por Capacidades y Habilidades	288
Figura XXXII. Principales juegos utilizados en Primaria	289

Figura XXXIII. Juego Sugi	291
Figura XXXIV. Juego Monster Kit	293
Figura XXXV. Speed cups	294
Figura XXXVI. Juego Ubongo	295
Figura XXXVII. Juego Club A	297
Figura XXXVIII. Abejotistas	301
Figura XXXIX. Aula de Jocs	307
Figura XL. Ludotecas de Cataluña según límite de edad superior	310
Figura XLI. Diagrama de propuestas lúdicas	323
Figura XLII. Reestructuración de las ramificaciones de ABJ de Pedraz	328
Figura XLIII. Usuarios/as y visualizaciones del CEL (mayo 2019 - nov. 2022)	639

# 1. Introducción

## 1.1. Contexto personal

Los juegos de mesa siempre han estado presentes en mi vida. Durante la infancia, momento natural y de gran riqueza de juego, en casa no había una gran diversidad, aparte de las barajas de cartas, los clásicos ajedrez, parchís, oca, dominó y *Monopoly*<sup>1</sup>, son pocos los que acuden a mi memoria. Era la década de los 70 e inicios de los 80, la industria de los juegos de mesa no era tan rica y diversa como en la actualidad. Ante esta falta de opciones, ansiaba y buscaba los momentos de juego ya fuera en las celebraciones familiares que solían acabar con partidas al bingo (sin apuesta, cosa impensable para mi abuelo que veía esta acción muy cercana al pecado), entre iguales o aquellas ocasiones especiales en las que ibas a casa de algún amigo que sí tenía juegos. Estas visitas me permitieron descubrir juegos como *En busca del imperio Cobra*<sup>2</sup>, *Cluedo*<sup>3</sup> y *Misterio*<sup>4</sup>. Esos juegos te transportaban a otra realidad donde tomabas el papel de otro y te sumergían, durante un breve espacio de tiempo, en una pequeña aventura. Características similares a la lectura de apasionantes novelas, otra de mis aficiones, pero con la diferencia de compartir el momento con más personas. En casa seguían aquellos juegos clásicos, a veces llegaban juegos vinculados a programas de televisión familiares, pero éstos eran simples o bien adaptaciones de baja imaginación y aportación.

---

<sup>1</sup> Juego de especulación inmobiliaria basado en *The Landlord's Game* diseñado en 1903 por Elizabeth Magie. Mary Pilon en un artículo publicado el 2015 en el diario The New York Times detalla cómo Charles Darrow se apropió de la idea de Magie y la vendió bajo el nombre de *Monopoly*.

<sup>2</sup> Juego de tablero donde se debe poner fin al Imperio Cobra. Su autoría no consta y no ha sido reconocida por la editorial CEFA, pero sí documentada en un artículo de Pablo Cantó publicado en El País en 2015. El diseño es de Pepe Pineda, así como gran cantidad de juegos de esta editorial.

<sup>3</sup> Juego de detectives diseñado por Anthony Pratt en el que se debe resolver un asesinato.

<sup>4</sup> Versión de *Cluedo* ambientado en un castillo donde habitan monstruos clásicos como Drácula, la momia, el hombre lobo, el monstruo de Frankenstein o un fantasma. Rediseño de Pepe Pineda.

El año 1984 llega a España un juego novedoso, el *Trivial Pursuit*<sup>5</sup>. En poco tiempo se convierte en un juego que todo el mundo ha de tener, siendo un superventas. Un año después, se publica en castellano *Dungeon & Dragons*<sup>6</sup> el primer juego de rol, una propuesta de juego muy diferente a lo habitual.

A finales de los 80 cierro la etapa de Educación General Básica (EGB) y comienza el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). En esta época sigue la búsqueda de momentos de juego, con especial interés en poder probar los juegos de rol. Es justamente durante la etapa de instituto donde coincido con un grupo que ya juegan a rol y con el que empiezo a quedar de manera asidua. Con este nuevo círculo de amistades empezamos a acudir a *La Casa del Mig*<sup>7</sup>, ludoteca y mediateca de Barcelona, donde descubro una gran cantidad de juegos de mesa y rol y donde mi afición por los juegos se afianza. Desde ese momento y hasta la actualidad, los juegos de mesa y rol han estado presentes, en alguna etapa pudiéndoles dedicar más tiempo y en otras donde quedaban relegados a momentos puntuales, pero muy esperados.

Ya entrado en la vida adulta, con las responsabilidades laborales que comporta, los espacios de juegos quedan reducidos, pero no eliminados. De esta manera, fui incorporando el juego en aquellas ocupaciones en las que mejor se ajustaba: ya fuera diseñando pequeñas formaciones donde el componente lúdico era evidente, o incluyendo en mis clases ejemplos con el soporte de algún juego. Partía del convencimiento de que se podía enseñar de manera diferente y que los juegos podían ser una buena estrategia.

---

<sup>5</sup> Juego de preguntas de cultura popular creado por Scott Abbott y Chris Haney.

<sup>6</sup> Primer juego de rol diseñado por Gary Gygax y Dave Arneson ambientado en un mundo fantástico medieval. Concepto revolucionario de juego, donde un/a jugador/a asume el papel de dirección de juego y el resto de participantes deben resolver las situaciones que se presentan en base a la interpretación de unos personajes generados.

<sup>7</sup> Ludoteca de Barcelona, de la década de los 90, dirigida a población de 14 años en adelante.

Esta introducción más personal pudiera parecer poco apropiada para el contenido de una tesis, pero justamente justifica y da contexto a la motivación central.

## 1.2. Motivación y justificación

Llegados al año 2015 se empiezan a dar a conocer por redes sociales experiencias de maestros que han utilizado un juego de mesa para trabajar un contenido determinado. La primera reacción es de sorpresa, admiración y cierta envidia, ¿a quién no le hubiese gustado aprender con juegos?

Lo siguiente fue querer saber más:

- ¿cómo pueden hacerlo con 20-25 niños y niñas en el aula?
- ¿Se trata de momentos puntuales, a ejemplo de jornadas previas a festividades, o realmente era una apuesta por una herramienta diferente?
- ¿Cómo vinculan el temario a los juegos?
- ¿Es realmente efectivo?
- ¿Es una moda pasajera?

Estas preguntas me llevan a seguir con interés el contenido que van compartiendo por redes y es cuando percibo la dificultad de poder llegar a este material: todo está disperso en blogs personales, sin una estructuración común y mezclado con entradas que nada tenían que ver con mi interés. Como recojo en *Gamificando en la Universidad* (Caramé, 2017) el juego estaba presente en mi labor docente, pero era consciente que se podía hacer más y mejor. De aquí el interés en aprender y conocer con mayor detalle qué se estaba realizando en las aulas de escuelas e institutos de nuestro país. Esto dió paso a dos consecuencias, por un lado, plantearme este interés desde un punto de vista académico, y por consiguiente, empezar a investigar sobre ello dentro del programa de doctorado; y en segundo

lugar, fundar junto con David Sastre (amigo y compañero desde la etapa de BUP) la asociación *Laboratori de Jocs*. De esta manera desde la tesis se podía investigar con el rigor que se merece el uso de los juegos de mesa en las aulas y desde *Laboratori de Jocs* se podían realizar acciones y proyectos concretos sobre este mismo tema.

Antes de proseguir y cambiar a un registro más formal hay que introducir una breve definición de partida de términos alrededor de esta aproximación lúdica a la educación que aparecerán a lo largo del texto y que serán tratados con mayor profundidad en el apartado 4.1.1. En concreto son los siguientes:

- Gamificación: uso de elementos de juegos en contextos no lúdicos.
- Aprendizaje Basado en Juego (ABJ): uso de juegos de mesa como soporte al aprendizaje.
- Serious game: juegos educativos, diseñados para trabajar un contenido determinado.
- Breakout EDU: juegos de escape a semejanza de las propuestas comerciales de Escape Room.

Como se puede observar en el título del artículo al que se hacía referencia en la página anterior, partía de una confusión terminológica entre la gamificación y el ABJ, ¿hacen referencia a la misma realidad?, ¿qué diferencias hay entre ellos? Se percibía un interés creciente por parte de maestros/as y profesorado, pero existía a su vez gran confusión a la hora de diferenciar entre las diferentes propuestas que se estaban realizando en las aulas. Este punto resaltaba la necesidad de poder profundizar, analizar y documentarse para dar respuesta a estas preguntas e ir más allá de experiencias casuales por parte de unos pocos docentes.



Esta serie de interrogantes me llevan a querer investigar sobre el ABJ en la etapa de Educación Primaria partiendo desde la perspectiva del docente, observando de manera general, su incidencia educativa, en concreto dentro del ámbito de la Educación Formal.

### 1.3. Estructura de la tesis

La presente tesis se estructura en diversos capítulos cuyo contenido se detalla a continuación.

Este primer capítulo permite ofrecer un contexto a nivel personal y aportar una justificación y motivación a la investigación realizada. Para ello se ha utilizado un estilo de redacción más informal, haciendo más cercano el relato.

El segundo capítulo está dedicado a aportar un marco teórico de partida que ponga en relación el juego y la educación. Se inicia el capítulo con un primer apartado donde se exponen los cambios en el campo educativo y la necesidad de conseguir motivar al alumnado y cómo en este afán han surgido diferentes propuestas metodológicas, entre ellas las que incorporan un componente lúdico. Los dos apartados siguientes tratan sobre la importancia del juego y los beneficios que se derivan de él. A continuación se aborda la presencia del juego en diferentes contextos educativos, para dar paso a una exploración de antecedentes de interés dentro del campo educativo que ya identificaron las potencialidades del juego. El sexto apartado presenta las ideas más destacadas que aporta la neurociencia y la neuroeducación vinculadas a esta perspectiva lúdica de la educación. Llegados a este momento, el apartado 7 aporta una aproximación conceptual sobre los 4 términos relacionados con el contenido de la tesis: gamificación, ABJ, Serious game y Breakout EDU. En el punto 8 de este segundo

capítulo se observa la presencia de los términos anteriores en dos bases de datos, una generalista como es Web of Science y otra especializada en educación como es Eric. El noveno apartado presenta una muestra de las publicaciones más recientes sobre esta aproximación lúdica a la educación, así como de investigaciones de interés sobre los resultados de utilizar los juegos en el aula. Cierra el capítulo un apartado dedicado a observar cómo ha sido la evolución en territorio español de esta apuesta por una metodología o herramientas más lúdicas, para ello se exploran redes sociales y blogs de personas referentes, a continuación cómo traspasó la individualidad tornándose en movimiento y dedicando la última parte al conjunto de oferta formativa que trataba sobre estas aproximaciones lúdicas.

El tercer capítulo explora las dimensiones de diseño y metodología referente al desarrollo de la investigación. Para ello se ha estructurado en diversos puntos:

- Primero, donde se señalan las preguntas de inicio de la investigación;
- Segundo, sobre el paradigma y enfoque; y
- Tercero, acerca de los métodos y técnicas de investigación utilizados.

El cuarto capítulo está dedicado a la presentación de los resultados de las entrevistas realizadas a maestros y maestras que utilizan los juegos de mesa en el aula; junto a este primer análisis se ha incorporado también el de un grupo de discusión formado por docentes de diversas etapas educativas, ya que los temas tratados eran similares y sus aportaciones complementan a las entrevistas individuales. El segundo apartado de este capítulo aporta el análisis de un grupo de discusión donde se ha tratado la problemática terminológica entre gamificación y ABJ. Para concluir el capítulo se analiza la entrevista realizada a un experto en gamificación, ABJ y diseño de experiencias lúdicas.

El capítulo quinto presenta tres recursos generados de manera paralela y complementaria al trabajo de investigación. En el primer apartado se habla del *Catálogo de Experiencias Lúdicas*, tanto como recurso como fuente de análisis para el contenido de la tesis, detallando su génesis para pasar a analizar el conjunto de experiencias recogidas. Los siguientes apartados están dedicados a un curso de formación, *Jocs a l'Aula*, que ha permitido tomar contacto con un grupo diverso de docentes interesados en el ABJ e identificar temas de interés para las entrevistas individuales; y al *Aula de Jocs*, recurso creado conjuntamente con la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona donde se pone en relación los juegos de mesa y la educación.

Las discusiones y conclusiones se desarrollan en el sexto capítulo destacando las ideas principales que se extraen de la investigación realizada. Cierra el capítulo un apartado donde se recogen las limitaciones de la investigación y las futuras líneas de trabajo.

Por último, concluye la tesis las referencias bibliográficas consultadas así como las referencias lúdicas que aparecen a lo largo del texto. Se acompaña, a su vez, de los anexos donde se incluyen tablas más detalladas, el documento de consentimiento informado, el guión de entrevista individual y las transcripciones, tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión realizados.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. Cambios en la educación

La sociedad no deja de avanzar a un ritmo que, en ocasiones, no pueden seguir otras instituciones sociales, como es el caso de la escuela. Para poder hacer frente a estos cambios continuados es necesario contar con un sistema educativo flexible que sepa adaptarse y dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas que van apareciendo. Aquí se encuentra uno de los principales problemas, según Agüerrondo y Xifra (2002) el actual sistema educativo, la forma de pensar el hecho educativo y cómo se lleva a cabo proviene de un paradigma propio del siglo XVIII. Éste daba respuesta a las necesidades que la sociedad de la época manifestaba, pero después de más de dos siglos la realidad de la sociedad y sus necesidades han cambiado, y en los últimos 40 años a una gran velocidad.

Este viejo paradigma educativo no se encuentra plenamente preparado para dar respuesta a la nueva realidad. La docencia, el rol del educador, el perfil del alumnado han variado y se han producido diversos intentos de cambios. Esta búsqueda por encontrar un nuevo paradigma educativo que cumpla con la función o misión de la escuela no ha parado en los últimos años.

No hemos de olvidar que tal y como señalan Agüerrondo y Xifra (2002), esta función educativa se marca como objetivo principal conseguir la integración social de la población, así la misión "...en el caso de la educación y de la escuela, es la responsabilidad de la distribución de los saberes básicos a toda la población para que ésta pueda integrarse en la sociedad" (p. 5).

Será necesario identificar en cada época y para cada sociedad cuáles son los saberes básicos para poder integrarse con plena normalidad en la sociedad. En este punto es oportuno tomar las reflexiones que realiza Robles (2012) a este respecto. En muchas ocasiones se ha entendido que estos saberes básicos pasan por dotar de unos conocimientos y habilidades técnicas (*Hard Skills*) muy relacionadas con un ámbito profesional que permiten realizar una determinada tarea y, de esta manera, conseguir la inserción laboral. Pero no se ha de olvidar la importancia que, cada vez más, se le da a los rasgos de carácter, actitudes y comportamientos (*Soft Skills*), aquellas habilidades más genéricas e interpersonales que se pueden aplicar en un rango más amplio de actividades. Las *Soft Skills* se relacionan más con quiénes somos, definen rasgos personales, mientras que las *Hard Skills* están más vinculadas a conocimientos y habilidades técnicas. La importancia de estas *Soft Skills* en las sociedades actuales lleva a interrogarse sobre qué son y cuáles son las más importantes. Para Robles son una combinación de habilidades interpersonales y atributos personales e identifica las 10 más importantes: integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades sociales, actitud positiva, profesionalismo, flexibilidad, trabajo en equipo y ética laboral.

Por lo que la educación debería de centrarse en la consecución de ambos tipos de habilidades: las más profesionalizadoras y las consideradas competencias básicas. Esta misión requiere que el sistema educativo sea flexible y adaptable a la aparición de nuevas necesidades. De la misma manera debería contemplar diversas estrategias, herramientas y metodologías para conseguir cumplir con su objetivo.

Otro documento de interés para comprender qué objetivos ha de marcarse la educación en la infancia es la *Convención sobre los derechos del niño* de Unicef (2006), que en su artículo 29 profundiza más e identifica las siguientes metas:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
  - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
  - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
  - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
  - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
  - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (pp. 22-23)

En este articulado abogan por el desarrollo máximo de la individualidad infantil tanto física como mentalmente; que aprendan a respetar a personas, culturas, religiones y entorno natural prestando atención a los derechos humanos y las libertades fundamentales; preparando para una vida activa en sociedad. Esta concreción y detalle del enfoque educativo permite tener una idea más aproximada de cómo debería ser la educación de nuestros menores.

En esa misma línea se manifiesta el pedagogo Francesco Tonucci (AMElcuentosanimados, 2021), él toma de referencia el articulado de la Convención para poner sobre la mesa que en ningún momento se habla de contenidos curriculares. De la lectura de este artículo se interpreta que la escuela debe trabajar más en el desarrollo individual, en detectar las potencialidades de cada niño y niña y conducirlo a poder desarrollarlo plenamente. Pero el actual sistema educativo con sus ratios, la propia distribución en las aulas, la diversidad presente, las metodologías utilizadas, etc... no facilitan que el o la docente pueda realizar esta función, por lo que se acaba con una propuesta educativa general para todo el grupo clase, más centrada en la transmisión de conocimientos y no tanto en el desarrollo individual, olvidando de esta manera la misión que desde Unicef se señala.

Después de haber explorado cuál debería ser la finalidad de la escuela es necesario dar paso a cómo se puede realizar este proceso de aprendizaje, desde el eje pedagógico se han observado diversos modelos, pero son dos los que parecen ser mayoritarios: el conductista o el constructivo, que tienen como característica que "...se aprende por ensayo y error, por premio y castigo, por estímulo y respuesta, o que se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje" (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 21).

Sin querer profundizar en este apartado, al presentar este primer punto como introducción, la idea principal del modelo conductista es el hecho de centrar el aprendizaje vinculado a una conducta deseada, se llega a ella principalmente aprendiendo en base a recibir un premio o una penalización en función de la conducta mostrada, o bien enfocando el hecho educativo en un aprendizaje activo, participado por parte del alumnado, confiriéndole un rol de mayor protagonismo que en la propuesta conductista.

Lo que lleva a plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo desde dos enfoques bien diferenciados, donde las funciones y rol de docente y alumnado presentan cambios bien significativos. Por una parte, existe la opción proveniente del paradigma clásico lo que comporta un tipo de docencia donde el protagonismo está centrado en la persona educadora, dejando al alumnado un papel pasivo; o bien entender que los roles y funciones dentro del aula han de adaptarse a la nueva realidad siendo el docente un actor más que organiza, conduce y acompaña el proceso de aprendizaje.

Se trata de elegir entre el desarrollo de las tareas del aula dentro del paradigma clásico, a través de la clase frontal, o entender al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje y conductor de un proceso de construcción conjunta con sus alumnos. (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 23)

Por su parte, Braslavsky (1999) identifica cinco dimensiones fundamentales que deben contemplarse para el desempeño docente, entre ellas se encuentra la dimensión pedagógico-didáctica que hace referencia a la competencia profesional de los docentes. No se trata únicamente de saber elegir entre las estrategias y herramientas conocidas para conseguir el fin educativo, sino que también hay que tener capacidad para poder inventar nuevas estrategias si aquellas de las que disponemos o conocemos no son adecuadas para conseguir el aprendizaje en nuestro alumnado. Es dentro del eje didáctico donde se encuentran las actividades de enseñanza, que son aquellas estrategias o herramientas que se utilizan para lograr que se produzca el hecho educativo. El paradigma clásico parte de una propuesta uniforme donde se produce una transmisión del conocimiento por repetición y el objetivo es que el alumnado sea capaz de memorizarlo para poderlo repetir en un futuro. Esta memorización muchas veces queda reducida a superar



la prueba que se establece para comprobar si se recuerda o no, pero con el tiempo ese aprendizaje (o mejor dicho, esa memorización) tiende a desaparecer.

Esta propuesta de actividad de enseñanza basada, principalmente, en la repetición ha mostrado resultados que no son plenamente satisfactorios para la demanda actual de nuestras sociedades y la diversidad (de capacidades y ritmos de aprendizajes) presente en las aulas. Ya no se trata únicamente de repetir un contenido impartido, hay que entender, analizar y saberlo trabajar y este proceso debe ser inclusivo para todo el conjunto del grupo clase. Por ello se requieren nuevas actividades de enseñanza, nuevas herramientas que permitan no sólo trabajar contenidos, también competencias y actitudes respetando los diversos ritmos de aprendizaje.

Una de las preocupaciones recurrentes para las personas que se dedican a la docencia es cómo mejorar su práctica educativa. Ello puede pasar por perfeccionar la metodología que se ha ido utilizando o bien replantearse innovar para sorprender al alumnado y aprender nuevas técnicas, procesos o métodos. Es esta búsqueda de la herramienta adecuada la que lleva a parte del personal docente a repensar sobre el eje didáctico donde

se sitúan también las características de las actividades de enseñanza. El punto fundamental que nos interesa se vincula con su “uniformidad” o “flexibilidad”. Una propuesta de enseñanza que tiene que responder a la diversidad de los alumnos (porque debe ser democrática), que, además, tiene que permitir enseñar diferentes tipos de contenidos (incluidas las competencias), y adecuarse a las características de los distintos espacios curriculares, no puede estar conformada por actividades de enseñanza iguales en la forma, en la duración, en la propuesta.” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 25)

Como señalan estas actividades de enseñanza tienen que partir de la realidad presente en las aulas, recogiendo la diversidad que hay en ellas, los distintos ritmos de aprendizaje, que se puedan utilizar para el trabajo de contenidos diversos, identificando la inclusión de las competencias y todo ello no se puede limitar a propuestas uniformes. Hay, pues, una necesidad de renovación pedagógica, de repensar la docencia, de explorar e incorporar nuevas estrategias que permitan que se produzca el aprendizaje.

Partiendo de este anhelo en la mejora de la práctica educativa, en los últimos años se han podido observar diversas propuestas de renovación educativa como podrían ser las experiencias de Aprendizaje-Servicio, las Flipped Classroom o clases invertidas, la utilización de Realidad Virtual, el Aprendizaje Basado en Retos, la introducción de robótica, el Aprendizaje Cooperativo, la gamificación, los Breakout EDU y el Aprendizaje Basado en Juego (ABJ), por citar algunos ejemplos. Muchas de estas propuestas comparten esta necesidad de presentar algo novedoso y participativo de cara al alumnado, romper de alguna manera la clase magistral ofreciendo alternativas más vivenciales y de experimentación.

De la misma manera que aparecen estas propuestas de renovación también lo hacen los profesionales de la educación que critican estas herramientas, aduciendo que la función del y la docente no pasa por entretener al alumnado, sino que debe transmitir conocimientos. Así encontramos que Gee (2006) hace referencia al enfrentamiento que se da en las escuelas entre defensores de un “tradicionalismo” y quienes abogan por un “progresismo” en el ámbito educativo. Por su lado, Trilla (2018) al hablar de estas personas críticas a propuestas más progresistas las engloba en el tipo de profesorado conservador, utilizando su propia terminología, que se opone frontalmente a las innovaciones en las aulas. Estos conservadores mantienen un falso o edulcorado recuerdo de cómo era la

escuela de su época, a la que le ven muchas virtudes y pocos defectos, por lo que abogan por mantener la manera de hacer clase que ellos mismos experimentaron con éxito (según sus recuerdos). Esta actitud de resistencia al cambio, como indica Trilla, es más propia en la etapa de Educación Secundaria y parece que no se da tanto en Infantil y Primaria.

Fantasean con una escuela ancestral en la que, por lo visto, la CULTURA (la GRAN CULTURA) era el quehacer cotidiano; un quehacer posible por la DISCIPLINA que armónicamente reinaba en las escuelas gracias a la AUTORIDAD que los alumnos, las familias y la sociedad entera reconocía a los profesores. (p. 27)

Estos docentes son inmovilistas, no contemplan la introducción de otras maneras de hacer que no sean las PROPIAS de la institución escolar, de alguna manera ven inaceptable convertir el aula en un espacio divertido, dinámico, motivador. Esto significaría romper con la disciplina y autoridad que ven tan necesaria.

Como respuesta a estos conservadores y también a los reaccionarios<sup>8</sup> Trilla (2018) expone los testimonios de Virginia Woolf, Azorín, Josep Pla y Stefan Zweig que pasaron por esas escuelas “añoradas” y en ellos se puede comprobar cómo su recuerdo no es gratificante, haciendo referencia al aburrimiento, a la obligación que supone el aprendizaje de cosas alejadas de la realidad y de sus intereses, a la pérdida de un momento vital único, dentro de las paredes del aula.

Por su parte Carpenter y McLuhan (1974) en *El aula sin muros* hace referencia a cómo la aparición de nuevos medios de comunicación de masas (televisión, radio y prensa escrita) cuestionan el monopolio de los libros de texto como herramienta

---

<sup>8</sup> Son aquellos que pretenden restablecer una práctica ya abolida.

educativa. Argumenta que algo parecido sucedió con la aparición de la imprenta, el libro impreso supuso llegar a muchas más personas y transmitir un conocimiento de otra manera más allá de la oralidad. Y como la utilización de estos nuevos medios se critica al ser elementos creados para entretener, divertir. “Es erróneo suponer que existe una diferencia básica entre la educación y la diversión. (...) Y, sin embargo, nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo” (p. 156). Se puede tomar esta argumentación para llevarla al caso que nos ocupa, este enfrentamiento entre la educación (que se considera como un proceso donde impera la seriedad) y los juegos (donde la diversión toma el protagonismo) y cómo ello sirve como justificación para impedir que los juegos sean vistos como una herramienta más en el aula.

De manera similar, tal como señala Gonzalo<sup>9</sup> (2021) en el programa del 10º *Festival Dau de Barcelona*, se puede traspasar esta crítica al uso de los juegos de mesa con un objetivo de aprendizaje. Es habitual encontrarse con la crítica manida de que en el aula se debe trabajar y no jugar. Pero una cosa no está reñida con la otra. Es posible, y así se ha podido observar en las distintas entrevistas realizadas, trabajar un contenido determinado a través de un juego de mesa, y que ese proceso sea divertido y motivador.

Sobre esta dicotomía entre seriedad y diversión cuando se utiliza un juego de mesa como herramienta educativa, Deulofeu<sup>10</sup> (2019) afirma que “...un joc pot ser divertit i proporcionar aprenentatges significatius de tota mena” (p. 17). Por lo que

---

<sup>9</sup> Profesor del Departament dels Estudis de Comunicació de la Universitat Rovira i Virgili, ha escrito diversos artículos sobre la aplicación del juego en el aula, especialmente en la etapa de educación superior.

<sup>10</sup> Profesor titular de Didáctica de las Matemáticas en la Universitat Autònoma de Barcelona, ha trabajado en la incorporación de los juegos de mesa para el área de las matemáticas.

la estrategia utilizada, la herramienta o el recurso no le resta rigurosidad si se parte de unos objetivos de aprendizaje y se diseña en consecuencia.

Se puede decir que nos encontramos con dos corrientes claras, los que quieren renovar la práctica educativa y quienes se encuentran cómodos con un sistema más tradicional. Dentro del primer grupo se encuentran distintas maneras de plantear esta renovación, como es el caso de la aplicación de estrategias o recursos lúdicos. Como se ha expuesto anteriormente, los cambios en nuestras sociedades reclaman también un ajuste en la práctica educativa.

## 2.2. Importancia del juego y de jugar

Como se ha mostrado en el punto anterior, empiezan a surgir gran diversidad de propuestas que buscan renovar la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta corriente de renovación encontramos el ABJ, la gamificación, la utilización de los Breakout Edu y otras herramientas lúdicas. El punto en común de todas ellas es que toman el juego como elemento diferenciador, central, en las actividades de enseñanza-aprendizaje que presentan. Antes de poder profundizar sobre estas propuestas donde el juego tiene un papel relevante es necesario hablar previamente de la importancia del juego y de jugar.

En primer lugar, hay que realizar una aproximación del término en lengua castellana, cabe destacar que existe cierto peligro con la palabra juego, ya que puede hacer referencia, a la vez, al sustantivo (algún objeto que permite jugar) y a la acción de jugar. Si nos centramos en la acción, se puede entender que jugar hace referencia a una actitud, un comportamiento, una actividad en la que el ser humano busca entretenerse, recrearse y/o divertirse.

Esta actitud lúdica hace que se pueda jugar con cualquier elemento a nuestro

alcance. Es cierto que existen objetos más adecuados para el juego, pero cualquiera puede convertirse en un juego o juguete si quien lo maneja tiene esta actitud lúdica. Así, una escoba se puede convertir en un fabuloso caballo, un plátano en un teléfono o un zapato en un vehículo de gran velocidad. Cabe remarcar que no es imprescindible la presencia de objetos para que se produzca el juego, también puede darse simplemente con la interacción con otros niños, niñas y con personas adultas a través del juego simbólico.

Para tratar sobre el origen del juego y su importancia es obligado recurrir a la obra del historiador Johan Huizinga (2012) y su referenciado *Homo ludens* publicado originalmente en 1938. En este libro se presenta el juego no sólo como un fenómeno anterior a la cultura, sino generador de ésta. Pero antes de seguir sobre este punto es necesario aportar una definición sobre qué se entiende por juego, para ello tomo la de Huizinga donde dice:

...el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada <como si> y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.”  
(p. 33)

En esta definición ya se plantean características de importancia de los juegos:

- Por un lado, dice que se trata de una **acción libre**, por lo tanto va acompañada de voluntariedad, no puede ser una acción obligada, en caso contrario no estaríamos hablando de juego.

- La actividad, el tiempo de juego parece situado fuera de la vida corriente, tiene esta propiedad de **desconexión** de la vida real, de abstracción.
- Una vez estamos jugando nos puede **absorber**, reforzando la idea anterior de desconexión, nos centramos en el juego dejando aparcadas las preocupaciones de la vida real.
- Al jugar no se obtiene nada material a cambio, lo hacemos sólo por el mero hecho de pasarlo bien. Es por tanto **un fin en sí mismo**. Esta idea es importante ya que permite excluir del juego aquellas manifestaciones que incorporan apuestas, ya que comporta un beneficio material. El objeto principal ya no es jugar, sino conseguir mediante el juego una ganancia económica.
- Se puede ubicar temporal y espacialmente el juego, lo que nos permite **delimitarlo**.
- Todo juego va asociado a unas **reglas** de funcionamiento, donde se especifica qué está permitido y cómo se debe interactuar.

Por su parte el sociólogo Roger Caillois (1986) en su obra *Los juegos y los hombres*, posterior a *Homo ludens*, comparte con Huizinga la idea general de las características que tienen los juegos, dejando clara la importancia que tienen las reglas a la hora de delimitarlo, así comenta “todo juego es un sistema de reglas. Éstas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido” (p. 11).

Una definición más moderna del juego en clave de aprendizaje la aporta Kapp (2012), para él "un juego es un sistema en el cual los jugadores se involucran en un desafío abstracto, definido por reglas, interactividad y retroalimentación, que resulta en un resultado cuantificable que a menudo provoca una reacción emocional" (p. 7). En este caso incorpora dos ideas interesantes como son la

capacidad de tener una retroalimentación inmediata y que el resultado del juego puede llevar a emocionarnos.

Al aceptar estas características del juego y vincularnos a sus propias normas quedamos sumidos dentro del *Círculo mágico* (Huizinga, 2012), esta idea hace referencia al espacio y tiempo en el que se produce el juego. De alguna manera, este *Círculo Mágico* separa el mundo real de lo que acontece en el juego, permitiendo, incluso, que comportamientos repudiados por la sociedad puedan manifestarse al darse en un contexto de juego. Este *Círculo Mágico* también facilitará, como veremos más adelante, la desinhibición de las personas que participan del juego, fomentando la acción e interacción al sentirse protegidos dentro del *Círculo*. Esta delimitación del juego también es compartida por Caillois (1986) al decir que “el juego es esencialmente una ocupación separada, cuidadosamente aislada del resto de la existencia y realizada por lo general dentro de límites precisos de tiempo y de lugar” (p. 32).

Como se apuntaba al inicio de este apartado, Huizinga identifica que el juego es previo a la aparición de la cultura humana, sobre este aspecto importante incide Caillois (1986) al comentar “...en 1938 Huizinga sostiene exactamente la tesis opuesta (...) la cultura proviene del juego. El juego es libertad e invención, fantasía y disciplina a un mismo tiempo. Todas las manifestaciones importantes de la cultura están calcadas de él” (p. 107). Por lo que refuerza esta idea de que la cultura es creada gracias al juego, y por lo tanto es anterior a ésta.

Como hemos visto en las características de los juegos, Huizinga rechaza aquellos que incorporan apuestas, mientras que Caillois (1986) los contempla dentro de una de las cuatro categorías en las que entiende los juegos: los de competencia



(Agon), los de suerte (Alea), los de simulacro (Mimicry) y los de vértigo (Ilinx). Es dentro de la Alea donde incorpora los juegos de azar y de apuestas.

Es necesario volver a la idea compartida entre ambos de que el juego es previo a la aparición de la cultura, esta afirmación ha llevado a otros autores a reflexionar sobre en qué momento aparece el juego, si es una actividad exclusiva de la humanidad y a buscar una explicación sobre por qué jugamos. Existen diversas teorías explicativas del juego, para el tema de la presente tesis tomaré cuatro de ellas. Las dos primeras son consideradas teorías fisiológicas del juego, por un lado la *Teoría de la potencia superflua* de Schiller (1968) y la *Teoría de la energía sobrante* de Spencer (1983) que entienden el juego como una vía para poder quemar el exceso de energía que tenemos, jugamos para poder dar rienda suelta a esta energía; por contra Lazarus en 1883 presenta la *Teoría de la relajación* donde defiende que su función es justamente descansar, relajarse y recuperar la energía que se ha perdido, así mientras jugamos se puede reponer la energía para poder continuar después con nuestra actividad normal. La cuarta es la *Teoría del ejercicio preparatorio* de Groos (2016) y ha tenido una gran difusión y aceptación, este autor ve el juego como preparación de la vida adulta, es útil para practicar, entrenar y aprender habilidades que serán necesarias en el futuro. Esta última teoría aporta un enfoque diferente a las dos anteriores y es entender el juego como una fuente de aprendizaje.

Ninguna de estas cuatro teorías convierten el hecho de jugar en algo exclusivo de la humanidad, estas motivaciones se pueden aplicar también a otras especies animales. Si el juego también está presente en otros animales, ello lleva a pensar que, como indica Huizinga, éste es anterior a la aparición de la cultura humana. En este sentido Escribano (2020) comenta

...Huizinga tenía razón, el juego no solo es anterior a la cultura, es anterior al propio ser humano, nosotros llegamos a este universo después de que el juego ya hubiera contaminado los cerebros de mamíferos, algunas aves y también algún que otro reptil. (p. 20)

Este mismo autor nos lleva a pensar si el juego es una actividad propia únicamente de los mamíferos o también se manifiesta en otros animales

Antes de que los seres humanos comenzáramos a desarrollar nuestra cultura, ya existía el juego en este viejo planeta. Podemos ver vídeos como los del cuervo bajando por un tejado nevado esquiando en lo que parece la tapa de un bote de mermelada o el del gorila dando vueltas como un loco en éxtasis dentro de una piscina llena de agua. Se cree que los cuervos llevan en la tierra unos 7 millones de años y los gorilas aproximadamente lo mismo... (p. 20)

En los videos a los que hace referencia se pueden observar cómo estos animales (gorilas<sup>11</sup> y cuervo<sup>12</sup>) están realizando una actividad que no tiene otro objetivo o motivación que pasarlo bien. Del visionado de estos dos vídeos se puede concluir que tanto los gorilas como el cuervo están disfrutando de esa actividad, y que están jugando: los gorilas con el agua de la piscina o la que se ha acumulado bajo sus pies, y en el caso del cuervo realizando snow con la tapa de un bote sobre el tejado nevado de un edificio. Ocurre lo mismo con el caso del oso panda<sup>13</sup>, en el vídeo se le puede ver como se lanza intencionadamente boca arriba sobre una

---

<sup>11</sup> Puede visualizarse el vídeo de gorilas jugando con agua en <https://www.youtube.com/watch?v=Qm5aPK74YyU>

<sup>12</sup> Puede visualizarse el vídeo del cuervo haciendo snow en <https://www.youtube.com/watch?v=tUBMSnHH7hc>

<sup>13</sup> Puede visualizarse el vídeo del oso panda deslizándose sobre la nieve en <https://www.youtube.com/watch?v=WITw7aefEnU>

pendiente cubierta de nieve, para, de esta manera, deslizarse suavemente hasta abajo. Por si hubiese dudas de su comportamiento lúdico, después aparece haciendo la “croqueta” y las imágenes nos evocan a que se lo está pasando bien. En los tres ejemplos mencionados el juego de estos animales no tiene más fin que pasarlo bien, no parece haber ninguna otra explicación. Si bien se puede argumentar que se puede enseñar ese tipo de comportamiento, ya que tanto los gorilas como el oso panda están en cautividad y pueden reaccionar de esta manera a la espera de una recompensa. Pero el caso del cuervo muestra un animal silvestre, sin domesticar, cuya acción de juego es natural.

La idea de que el juego no es una actividad exclusiva del ser humano no sólo la aporta Escribano, también Brown (2009) observa como diferentes animales tienen momentos de juego y que ello no se limita únicamente a cuando son cachorros, donde el juego es más habitual y parece tener una utilidad de práctica y aprendizaje de habilidades para la vida adulta. En su libro *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma* hace referencia a diversos ejemplos donde animales adultos tienen comportamiento de juego y en alguna situación no dándose las condiciones más óptimas para ello, como es el caso de un oso polar hambriento que se pone a jugar con un perro.

Todo ello permite reforzar la idea de que el juego, si está presente en otros animales como los cuervos y los primates, podría ser anterior a la aparición de la cultura humana. No sólo eso sino que también es evidente que el juego no es propio únicamente del ser humano, si bien es cierto que nosotros jugamos más y durante más tiempo a lo largo de nuestra vida. Stuart Brown (2009) vincula este hecho con una necesidad de desarrollo de nuestra humanidad, así dice “Los seres humanos somos la especie animal que más juega. Estamos hechos para jugar y

nos hacemos jugando. Cuando jugamos manifestamos la expresión más pura de nuestra humanidad, la expresión más auténtica de nuestra individualidad” (p. 15).

Una de las funciones que puede tener el juego tanto en los animales como en los humanos en sus primeros años de vida, es el aprendizaje, adiestramiento, la práctica de acciones que serán necesarias cuando seamos adultos. Pero el juego no desaparece una vez somos adultos, por lo que no puede ser únicamente una acción preparatoria. Este hecho lleva a cuestionar la teoría explicativa de Groos, ya que si sigue presente durante nuestra adultez, deja de tener esa función preparatoria, se configuraría más como un elemento de construcción del ser.

Es difícil poder concluir con una explicación plausible sobre por qué se juega, quizás el motivo sea más simple, jugamos porque buscamos un momento de desconexión de la realidad, delimitado en tiempo y espacio, donde poder pasarlo bien. Pero no sólo para poder pasar un buen rato, ya que como apunta Brown (2009) “La capacidad de jugar es vital no sólo para ser felices, sino también para mantener unas relaciones sociales duraderas y ser creativos e innovadores en la vida” (p. 16).

### 2.3. Los beneficios del juego

En el párrafo anterior ya aparecían algunos de los beneficios que se pueden asociar al juego. Pero si se toma el libro *¡A jugar!* de Stuart Brown (2009), psicólogo y fundador del *Institute of Play*, con más detalle se pueden observar otros muchos beneficios que se derivan del juego.

En concreto, comenta que diversas investigaciones “...descubrieron que las especies que tenían los cerebros más grandes jugaban mucho y que las especies

con los cerebros más pequeños jugaban menos” (p. 42). Es decir, que jugar ayuda a desarrollar áreas, conexiones neuronales y ello ha sido un elemento importante en la evolución de las especies. Es significativo la incidencia que tiene en el desarrollo y crecimiento del propio cerebro.

Pero no sólo se ha podido observar en clave evolutiva, sino que también “... a través de los juegos aprendimos cómo funciona el mundo y a relacionarnos con los amigos” (p. 16). Viéndose como una herramienta relacional y de conocimiento de nuestro entorno cercano, esta capacidad de conocer cómo comportarnos ante determinadas situaciones y ante diversas actitudes se aprende a medida que vamos jugando. Si se toma el ejemplo de los cachorros de animales, en su etapa inicial el juego les sirve para poder diferenciar actitudes agresivas de otras de tanteo, de aproximación. Aunque esto puede parecer algo sin demasiada importancia, realmente es relevante en la supervivencia de determinados animales. Poder discriminar cuando se encuentra en una situación de verdadero peligro y cuando no comporta tener una actitud más relajada, no estar en completa tensión ante lecturas equivocadas del comportamiento de otros animales.

Siguiendo con los beneficios del juego observados destaca que, sobre todo, es presente en los periodos donde el cerebro se desarrolla más rápidamente, que coincide con la infancia. Al jugar se fomenta el proceso de evolución neuronal, haciendo que ésta vaya más allá. Gracias al juego se facilita la creación de nuevas conexiones neuronales y también entre los centros del cerebro, jugando se ponen a prueba las nuevas conexiones con la transmisión de señales. Pero no sólo tiene esta función en el desarrollo cerebral durante la infancia, siendo importante como señala en la creación de circuitos y en su refuerzo, también desde la neurociencia se ha comprobado que “Nuestro cerebro sigue desarrollándose mucho tiempo después de haber dejado la adolescencia, y el juego fomenta este crecimiento” (p.

56). Por lo que si el juego nos acompaña más allá de la adolescencia, comportará seguir desarrollando nuestro cerebro.

A nivel de actitud ante la vida, ante las rutinas propias derivadas de las obligaciones laborales, Brown indica que la alegría que se deriva de realizar actividades lúdicas se traslada al trabajo incidiendo en su productividad. Vinculado al ámbito de desarrollo profesional comenta el caso de los ingenieros de un taller de Fórmula 1, donde se observó cómo las nuevas incorporaciones de jóvenes muy preparados a nivel académico no eran capaces de resolver problemas imprevistos, mientras que los ingenieros de mayor edad no habían mostrado esta incapacidad. Ante esta situación realizaron una pequeña investigación intentando discernir cuál era el hecho diferencial entre ambos perfiles. Después de entrevistarse con todos ellos vieron que los de mayor edad habían jugado con las manos cuando eran pequeños a desmontar juguetes y otros aparatos, mientras que los más jóvenes no. Este hecho, el haber jugado con las manos a desmontar y volver a montar, les había forjado conexiones, les había preparado para poder enfrentarse a imprevistos futuros. El juego permitió a estos niños (futuros ingenieros) ponerse a prueba, en clave lúdica, pero ello va más allá del ejemplo expuesto, en concreto hace referencia a que

Byers sostiene que durante el juego el cerebro aprende a conocerse a sí mismo a través de simulacros y pruebas. La actividad lúdica nos ayuda a esculpir nuestro cerebro. Cuando jugamos podemos probar experiencias nuevas sin poner en peligro nuestro bienestar físico o emocional. (p. 42)

Este elemento de situarse dentro del *Círculo Mágico*, de saberse apartado de la realidad en un tiempo y espacio determinado y poder experimentar sin ningún riesgo lleva a poder probar cosas nuevas, a aprender, a desarrollar nuevas

capacidades, a salir de lo esperado. “Como el juego consiste en experimentar nuevas conductas y pensamientos, nos libera de las pautas de conducta establecidas” (p. 97).

Es necesario aportar espacios de juego y fomentarlo sobre todo durante la infancia, ya que impedirlo puede comportar problemas futuros, así lo remarca Guillén (2017) “...existen indicios que apuntarían a que los niños a los que se les impide jugar con normalidad tendrían mayor probabilidad de desarrollar en el futuro problemas de personalidad, impulsividad o una menor capacidad metacognitiva” (p. 152). Por lo que jugar ayuda a construir un cerebro más formado y a desarrollar la personalidad, a controlar la impulsividad y a adquirir la capacidad metacognitiva.

Aparte de los beneficios mostrados hasta ahora también señala otros vinculados al ámbito de la salud mental, en el caso de las enfermedades neurodegenerativas hace mención a diversos estudios que demuestran una relación entre jugar y mostrar una mayor resistencia a este tipo de enfermedades.

Viendo los beneficios directos e indirectos que provoca el juego, ¿por qué dejamos de jugar?

## 2.4. El abandono del juego

A pesar de lo mostrado en el punto anterior, a medida que vamos creciendo el juego queda relegado a un espacio muy pequeño, casi inexistente. Principalmente en nuestras sociedades el juego y la acción de jugar se asocian a unas etapas concretas de la vida, habitualmente a la infancia, son los niños y niñas los que juegan, se les permite hacerlo porque es propio de esas edades. El tiempo de

juego se visibiliza como algo negativo si se mantiene más allá de estas edades, por lo que las personas que continúan jugando más allá de la infancia son percibidas como inmaduras al no dedicar su tiempo a realizar cosas realmente importantes, productivas, el juego a partir de la adolescencia es percibido como una pérdida de tiempo. Esta misma idea queda recogida por Brown (2009) que comenta "...a medida que crecemos la gente nos hace sentir culpables si jugamos. Nos dicen que es una actividad improductiva, una pérdida de tiempo, incluso un pecado" (p. 16).

En esta misma línea, Marrón (1996) comenta que en occidente se tiene una percepción negativa del juego más allá de la infancia, ello es debido a la fuerte influencia religiosa que ha recibido. El juego es considerado como algo inútil, debiendo concentrar nuestra actividad en el trabajo productivo.

En la civilización occidental, muy influida por el mensaje bíblico, el trabajo es considerado socialmente como lo útil, lo positivo, lo rentabilizador del esfuerzo. (...) la actividad a través de la cual el hombre se dignifica y adquiere relevancia social. El juego es, por el contrario, lo inútil, lo superfluo, lo no rentable. El trabajo es lo serio, el juego lo intrascendente. (p. 47)

A partir de determinada edad ya no se trata de un comportamiento esperado, esta percepción sobre la pertinencia o no del juego en función de la edad, tiene mucho que ver con la concepción del hecho de jugar como acción de preparación para la vida. Es decir, el juego tiene su utilidad durante nuestra infancia como herramienta de preparación, más allá de este momento (para algunas personas) pierde toda su justificación.



Brown (2009) reflexiona sobre este abandono del juego, según él realmente deseamos jugar, no es una actividad que queramos dejar de hacer, pero son las circunstancias de la vida adulta las que nos impiden poderle dar continuidad. Y es que a medida que vamos creciendo, vamos asumiendo una serie de responsabilidades que no teníamos durante nuestra infancia: la formación más allá de la etapa obligatoria, la creación de un entorno de relaciones sociales, la búsqueda de un empleo con cierta estabilidad, el independizarse del hogar materno y formar el propio núcleo vivencial, encontrar una pareja y formar una familia, participar de la vida civil, cuidar de nuestro cuerpo y realizar ejercicio, etc. Son obligaciones y responsabilidades que comportan reducir significativamente o eliminar de nuestras agendas el espacio de juego.

Ante la aparición de estas nuevas circunstancias, el juego, al estar vinculado principalmente a la infancia, es visto como algo pueril, algo que no debe estar en la vida adulta.

Todo ello consigue que, poco a poco, el juego y el jugar vayan quedando arrinconados en nuestro día a día, entendiéndose si se realiza con niños y niñas, jugando con ellos como actividad propia de esta infancia, y no tanto como una actividad libre y voluntaria que queramos realizar. Esta imagen en negativo del hecho de jugar lleva a muchas personas a dejarlo de lado, a pesar de los beneficios que conlleva; llegando, en algunos casos, a rechazarse incluso para los más pequeños, es el caso de la percepción por parte de ciertos educadores, padres y madres, que los niños que se dedican a jugar están desperdiciando su tiempo. Sobre este asunto la Unesco (1980) recoge la reflexión de Toureh

Algunos adultos, en efecto, detestan o incluso reprimen las actividades lúdicas del niño, como si estas fueran una pérdida de tiempo y de energía,

cuando existen cosas más urgentes y más serias de las que debería ocuparse. Tal es la actitud de algunos educadores impacientes por ver al niño alcanzar lo más rápidamente posible la edad de la razón y de algunos padres para quienes el niño es una inversión que debe ser rentable para ellos desde el momento en que sabe andar, hablar y distinguir la mano izquierda de la derecha. (p. 19)

Pero como recoge Marrón (1996) “El juego no es una actividad frívola e inútil, sino que por el contrario, constituye un agente decisivo en el desarrollo de las capacidades físicas y mentales de todo individuo y, unido al trabajo, le hace sentirse plenamente realizado” (p. 47). Por lo que no debe considerarse el juego y el trabajo como algo antagónico, sino como algo complementario y necesario para conseguir la plena realización de las personas.

Una vez realizada esta primera exploración sobre el juego, sus beneficios y cómo éste va desapareciendo poco a poco de nuestras vidas, es momento de ver la relación que se establece con la educación.

## 2.5. Antecedentes de interés

Todo y que se hable de innovación educativa, el ABJ, es decir, la utilización de juegos como herramienta educativa no es algo reciente. A lo largo de la historia podemos encontrar diversas experiencias previas en las que el juego tiene un papel de gran importancia en el proceso de aprendizaje. Como veremos más adelante, sí que se produce un cambio sustancial respecto a estas primeras experiencias, que es el rol que toma el juego y qué tipos de juegos se introducen en el aula.

En su libro *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*, Marín (2018) realiza un repaso por la historia para observar la vinculación entre los juegos y la educación. De esta manera nos muestra que las primeras referencias que se disponen de la existencia de los juegos de mesa se remontan al año 3000 a.C. y que su uso era reservado a las personas adultas. Este dato nos ayudará a romper con una de las ideas populares más presentes en nuestra cultura y es que los juegos, el hecho de jugar, es propio de los niños y niñas y que no se espera este tipo de comportamiento en personas adultas. Expone también que muchas veces la idea de jugar se ha presentado como algo contrario al aprendizaje, que no se puede realizar de manera simultánea, o se trabaja en el aula o se juega.

Como remarcaba anteriormente, la utilización del juego dentro del proceso de aprendizaje no es una tendencia nueva, una moda reciente, sino que se remonta miles de años atrás. Garfella y López (1997) también realizan una exploración de aquellos autores y autoras que resaltan la utilidad del juego como recurso educativo.

En este punto se presentan los antecedentes más remarcables del uso de los juegos como herramienta educativa. En primer lugar, aprovechando el recorrido histórico que realiza Marín (2018) desde un enfoque más global, para a continuación poner el foco en el campo de la Pedagogía.

Las primeras constancias de la utilización del juego para el aprendizaje las encontramos en la explicación del origen de uno de los juegos de tablero más antiguo, el *Go*<sup>14</sup>, originario de China (2357-2255 a.C.). Existen dos leyendas

---

<sup>14</sup> Juego de tablero para dos jugadores donde el objetivo es controlar la mitad o más de la zona de juego, mediante la colocación de unas fichas (piedras blancas o negras) para ir delimitando su propia zona de control.

acerca de su creación, ambas vinculan su utilización como herramienta de aprendizaje. La primera de ellas establece que se creó con el fin de entrenar al hijo del emperador Yao en el gobierno de la nación; y la segunda versión hace referencia a su utilización para superar las dificultades de aprendizaje de su hijo. La siguiente referencia clara que vincula juego y educación aparece en la antigua Grecia, es en la Academia de Platón donde se le dará una gran importancia al juego como facilitador del aprendizaje. En este caso ya no estamos hablando de leyendas, como hemos visto con el Go, sino que Platón ya deja constancia de esta relación en su libro *Las leyes*. Por lo que se podría considerar uno de los primeros que establece esta relación entre aprendizaje y juego (Marín, 2018).

Otro dato que muestra esta vinculación directa la encontramos en la forma en que se denominaba en la antigua Grecia a “la escuela elemental, entre los siete y los doce años, se llamara *ludus* y al maestro se le nombrara *ludus magister*” (p. 59). Desde la Pedagogía se ha tratado también la importancia del trabajo desde otras metodologías, técnicas y dinámicas para favorecer la educabilidad de los niños y niñas, así como con la introducción de cambios en la relación que se da entre educador y educando.

A continuación se presenta una exploración teórica de las principales aportaciones de diversos autores y autoras de la Pedagogía, sus propuestas se pueden vincular a esta defensa por un cambio en la metodología educativa, apostando por una ludificación de ésta. La selección se ha centrado en aquellos que han aportado mejoras y cambios sustanciales para cambiar de metodología y pasar de una dinámica de clase magistral a otras donde el papel de los educandos es más activa.

Se ha procedido a identificar las ideas más relevantes que estas metodologías,

técnicas y dinámicas presentan en el proceso educativo de las personas.

Una primera exploración inicial en el campo de la Pedagogía es la de **Quintiliano (30-95 d.C.)** que observa en el juego un fuerte componente motivacional y lo recomienda dentro de los procesos de aprendizaje para evitar el aburrimiento y conseguir tener conectado al alumno. Con estas palabras se refiere al respecto de cómo debe plantearse el hecho educativo sobre todo en edades tempranas.

Pues será necesario procurar, sobre todo, que el niño, que todavía no es capaz de amar la actividad mental, venga a odiarla, y que más allá de los años de juventud conserve también el temor de una amarga experiencia en aquel tiempo sufrida. Sea éste como un juego, y ruéguese al niño y se le alabe, y jamás deje de alegrarse de haber sabido una cosa; si alguna vez haya sentido desgana, enséñese a otro de quien tenga celo, compita otras veces y piense que resulta ganador en su mayoría; estímúlese también con premios que a esta edad cautivan. (1996, libro I, pp. 31 y 33)

En esta cita se puede observar cómo incorpora dentro de la acción educativa elementos competitivos y recomienda que se presente todo ello como un juego. En la publicación *El niño y el juego* de la Unesco (1986) también hacen referencia a Quintiliano reproduciendo la siguiente cita donde manifiesta su deseo de que “el estudio sea para el niño un juego” (p. 19).

Entre sus reflexiones aporta la idea de convertir el aprendizaje de sentencias y poemas de como si de un juego se tratara, así dice “Como en un juego se puede hacer aprender también las sentencias de hombres ilustres y especialmente pasajes escogidos de poetas (pues su conocimiento es más agradable a los pequeños)” (1996, libro I, p. 37).

O en la siguiente cita donde ve que algunos juegos pueden ser útiles para trabajar o estimular a los alumnos e identificar rasgos de la personalidad y de la moral “Hay hasta algunos juegos no desaprovechables para aguzar los espíritus de los jóvenes, cuando ellos apuestan entre sí con pequeñas preguntas sobre cualquier materia. También se descubren en el juego del mozo más inocente las predisposiciones morales,... (libro I, p. 55).

**Jan Amos Comenius (1592-1670)** es considerado el padre de la Didáctica. A pesar de la época histórica en la que vivió Comenius, hay que destacar la visión que tuvo y la serie de observaciones que realizó sobre el proceso educativo. En su obra *Didáctica Magna* (edición de 1971) señala toda una serie de consejos y recomendaciones para mejorar la acción educativa en las aulas, como son:

- La necesidad de conseguir por todos los medios motivar a los niños y niñas para favorecer su aprendizaje.
- Convertir la escuela en un lugar agradable, en referencia a las aulas (limpias, con luz y decoradas con ilustraciones) como a la zona exterior (disponer de un gran espacio para jugar y de un jardín).
- La utilización del tiempo de ocio dentro del aprendizaje, jugando o haciendo cosas sin aparentemente importancia también se puede aprender.
- La importancia de estructurar el aprendizaje en un grado creciente de dificultad, así es necesario empezar por cosas sencillas y a medida que se asimilan esos conocimientos ir incrementando su dificultad.
- Por último, otro elemento de importancia a destacar es la introducción de las imágenes en el proceso educativo. Defendió ilustrar las lecciones y libros para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

**Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)** es el primero en destacar la importancia de conectar la educación con la práctica, con la experiencia, con la naturaleza huyendo de las lecciones magistrales, así defiende “no deis a vuestro discípulo ningún tipo de lección verbal; sólo la de recibir de la experiencia” (Houssaye, 1995, p. 85).

De esta manera establece la necesidad de conectar teoría y práctica para conseguir un aprendizaje significativo, por ello propone aprovechar las situaciones cotidianas para conseguir esta vinculación o bien provocar este tipo de acciones. Así nos dice

... el preceptor pone en escena una lección práctica de orientación situando a Emilio delante de la necesidad de encontrar el camino de salida del bosque, ¿qué hace sino utilizar en esta situación la lección teórica que había escuchado distraídamente pero que había escuchado a pesar de todo, en un momento anterior? (Houssaye, 1995, p.41)

Jouvenet (2002) en *Rousseau: Pedagogía y política* remarca que el educador debe conectar con el educando para conseguir, de esta manera, un mejor aprendizaje, una buena manera de conseguirlo será a través del juego, así lo manifiesta “el preceptor necesita ser niño, gozar de la confianza de Emilio y jugar con él a fin de propiciar el apego o la transferencia...” (p. 32).

Siguiendo en la obra de Jouvenet, muestra cómo el niño aprende a través del juego y éste es un ejemplo claro de una herramienta que permite representar la realidad y, de esta manera, facilitar el aprendizaje y la comprensión de las cosas, así comenta “el aprendizaje de la autonomía se lleva a cabo mediante el uso de las herramientas que representan las cosas, la acción” (p. 33).

Por último, recupera una de las ideas que identificó Quintiliano, la necesidad de motivar, sorprender al alumno para que éste quiera aprender, y a la vez preparar los medios para hacerlo. Así será tarea del maestro encontrar la manera de fomentar el deseo por aprender y disponer de los medios para poder dar satisfacción a ello.

**Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)** intenta dar forma a nivel práctico la propuesta teórica de Rousseau. Pone en valor la importancia de conectar el aprendizaje con la realidad, con la naturaleza y no hacerlo alejada de ella “...pone en marcha un método activo en el que una parte de los infantes aprenden las palabras a partir de objetos reales” (Houssaye, 1995, p. 51).

No sólo eso, sino que apostará por ampliar el espacio del aula, por diversificar el tipo de aprendizaje que realizan sus alumnos. Aquí también reservará un papel de importancia al juego “...se vigila por la variedad de las actividades, que mezclan el trabajo y el juego, los paseos pedagógicos y las prácticas en los talleres de artesanos...” (p. 52). De esta manera se pone en práctica otra de las ideas clave de la pedagogía pestalozziana que pasa por vincular el aprendizaje a la vivencia directa de los niños y niñas.

La experiencia de Pestalozzi será de referencia en su época, recibiendo la visita de numerosos maestros y futuros maestros que querían conocer y aprender su método.

**Friedrich Fröbel (1782-1852)** da especial importancia a la etapa de preescolar porque según él es el momento para empezar a despertar las facultades de los niños y niñas. Es el creador de las *Kindergartens*, los jardines de infancia. Las actuales escuelas de Educación Infantil han incorporado muchas de las ideas



planteadas por Fröbel. Defiende poder disponer de materiales didácticos adecuados y en esta línea crea los “dones”: un conjunto de materiales y objetos que permiten a los niños y niñas el descubrimiento, la experimentación y el aprendizaje jugando.

En el prólogo de *L'educació de l'home i el jardí d'infants* ya se hace referencia a esta idea, de cómo diseña unos juguetes específicamente para ayudar al desarrollo de los niños, así comenta

Tots els materials que ofereix als nens, totes les joguines, estan pensats i preparats de manera que corresponen a l'impuls innat d'activitat de l'infant i en l'ordre i la relació que corresponen a cada etapa del desenvolupament progressiu de l'esperit. (1989, p. XXXIX)

Más adelante en palabras del propio Fröbel (1989) nos dice qué le motivó para la creación de los dones y cómo éstos tienen la doble función de satisfacer la necesidad lúdica del niño y formarle.

Com que veig una de les causes més pregones i més poderoses de la deficient educació infantil precisament en el fet de no satisfer amb prou atenció els desitjos d'activitat i els impulsos creatius dels nens, la meua activitat ha anat dirigida (...) posar a l'abast dels pares i de les famílies, dels educadors i dels assistens, un conjunt de jocs formant un tot ben compenetrat, aquells jocs que no solament tenen cura de la formació interna del desig d'activitat, sinó que al mateix temps també ensenyen a emprar tot allò que envolta el nen, com un mitjà adequat de joc i d'ocupació i, per tant, com un mitjà acceptable de formació... (p. 102)

Fröbel es de los primeros pedagogos que defienden la introducción del juego como herramienta educativa. Si bien hay que remarcar que se limita a las primeras etapas vitales del niño/a.

A pesar de la edad a la que se dirige, no se trata sólo de una acción de juego libre, de descubrimiento autónomo, la educadora tendrá un papel importante reforzando la acción del propio juego, en este sentido Houssaye (1995) recoge “aquí también, la idea de la autodidáctica tiene su papel. Durante la manipulación, el gabe (juego) instruye al infante sobre sus dones (gaben) personales y sobre su propia estructura. Naturalmente, los adultos también participan en el juego, animándolo y comentándolo.” (p. 72)

El mismo Fröbel (1989) detecta cuáles son las necesidades del niño y observa que dar respuesta a través del juego es una cosa novedosa.

El niño (...) busca y exige unidad, constancia, orden y regularidad en su juego, exige hasta las relaciones vitales más extremas y elevadas. Darle todo esto en el juego y a través del juego quiere decir subirlo hasta el nivel de desarrollo que él mismo desea en la plenitud de la vida. Hacer esto por medio de los juegos y de sus series, creados a estos efectos, totalmente en el espíritu del niño, así como todo este conocimiento de las necesidades infantiles, nos parece que es una cosa nueva. (p. 184)

Por último, otra de sus innovaciones más destacadas es el método integral de estudios, estaba en contra de separar el aprendizaje por materias. Era necesario interrelacionar las diferentes materias para conseguir un aprendizaje más profundo, de esta manera escuchando una pieza de música se pueden trabajar otras materias: el contexto histórico y social, corrientes literarias y filosóficas de la

época, etc.

**Édouard Séguin (1812-1880)**, en el magnífico libro de Michelet (1977) *Los útiles de la infancia* nos habla de cómo Séguin crea materiales educativos que utiliza para la educación de los niños *idiotas*<sup>15</sup>. En esta obra explica cómo empieza por una educación sensorial y, poco a poco, va abarcando la escritura, la lectura y la aritmética, nos lo dice con las siguientes palabras

(...) quien hace del juego, antes que de cualquier otro procedimiento de educación, el elemento propio para despertar la inteligencia y la afectividad, incluso entre los niños más disminuidos mentalmente (...), provee al niño normal de numerosos juguetes y le rodea de objetos de la industria humana, confiando en sus posibilidades de autoeducación. (p. 68)

Aquí el juego es visto como un elemento idóneo para conseguir que mediante su uso natural, libre, espontáneo, es decir, mientras el infante juega con ellos ya se está produciendo un proceso de autoaprendizaje, ya que los mismos juegos portan consigo “mensajes que nuestra cultura ha de transmitir” (p. 68), y esta transmisión se realizará gracias al juego.

Y es que Séguin entiende que los juegos y juguetes se tratan “del material por excelencia para dar lecciones... (...) los juguetes son medios intermediarios de experiencia entre la gran realidad de la vida y la debilidad del niño” (p. 69). De esta manera gracias a los juegos y juguetes el niño puede entender esa realidad desproporcionada a sus capacidades, es pues una manera de acercar la comprensión de la realidad a las capacidades de los niños.

---

<sup>15</sup> Término utilizado en la época para hacer referencia a dificultades de aprendizaje derivadas de condiciones biopsicológicas.

El mismo Michelet (1977) destaca el hecho de la identificación que hizo Séguin de los juguetes y el papel que han de tener en el proceso educativo: “Séguin escribió páginas bellísimas sobre los juguetes, concediéndoles una parte preponderante en la educación” (p. 126).

**Marie Pape-Carpentier (1815-1878)** es representante de la escuela maternal francesa, cuya principal característica es que no es heredera de la corriente de Fröbel, e incorpora el juego sin la rigidez de su metodología. De esta manera utilizan materiales naturales (legumbres, cereales, especias, madera, arena) para su propuesta de ejercicios sensoriales, donde se apuesta por juegos de dramatización (o de rol) y de socialización, a la vez que se enseñan otras muchas cosas.

Es también defensora de los juguetes entendidos como material educativo que permite el aprendizaje del niño, así lo recoge Michelet (1977).

... el niño se mueve y se ocupa, escribe, se ocupa en el juego; el juego es el trabajo del niño. (...) Los juguetes (...) es, en efecto, un material educativo puesto que cada uno de los objetos que lo componen sirve al desarrollo físico e intelectual del niño que los tiene a su alcance... (p. 229)

**Maria Montessori (1870-1952)**, de igual manera que Séguin, inicia su trabajo con niños y niñas con problemas intelectuales y psicológicos. Defiende que estos niños y niñas tienen capacidad de aprendizaje y no han de estar encerrados en instituciones especiales donde no se prioriza su educación.

En su labor educativa elabora toda una serie de materiales sensoriales atractivos para mejorar las condiciones de educabilidad de sus alumnos, parte de estos

materiales reciben la influencia de los elaborados por Séguin. El objetivo de introducir materiales concretos en la práctica educativa es dotarlos de protagonismo y dejar a un lado la enseñanza verbal, de esta manera se busca estar en contacto con la misma realidad. Así queda recogido en el prólogo de su libro *La descoberta de l'infant* (1984): “La creació del ‘material de desenvolupament’ respon a la idea de substituir l’ensenyament verbal per materials concrets. (...) Amb aquests materials es vol que el nen estigui en contacte amb la realitat mateixa, més que amb el mestre” (p. XLII).

De igual forma que hace Comenius, Montessori también da mucha importancia a la mejora del espacio, el aula tiene que ser un lugar agradable, adaptado a los alumnos/as. Los muebles y el resto de elementos tienen que estar hechos en proporción a los alumnos/as, a su medida, la clase con mucha luz y disponer de una zona de juego, con jardín.

La metodología Montessori se basa en la observación de los niños/as dentro del aula, quiere que sean ellos los que se expresen de manera espontánea. El educador tiene que identificar qué necesidades tiene cada niño y mirar de estimular su aprendizaje. Como vemos el docente adquiere un rol diferente, pasando a ser una persona que prepara el ambiente y observa el comportamiento espontáneo del alumnado ante los materiales proporcionados, sin interrumpir ni imponer otras acciones, así lo expresa: “Cal evitar rigorosament la interrupció de moments espontanis i la imposició de realitzar actes per voluntat d’un altre: fora que es tracti d’accions inútils o perjudicials que, aquestes sí, han de ser ofegades, destruïdes” (p. 60)

Así pues, el aula tiene que estar preparada para despertar el interés de los niños y las niñas. Son ellos los que deciden qué quieren hacer, a qué se quieren dedicar

ese día, para conseguir este objetivo el aula dispone de diferentes espacios donde cada alumno puede investigar y descubrir.

Montessori aplica esta metodología con niños y niñas sin ningún tipo de patología ofreciendo buenos resultados. Esta pedagoga italiana completa y extiende la utilización de los materiales de Séguin trabajando escritura, lectura, geometría y contenido de mayor complejidad como fracciones, teorema de Pitágoras, etc.

Ella utiliza material real, no juguetes, a escala de las dimensiones de los niños y, a la vez, elabora un material educativo que permite captar la atención e interés así como conducir al aprendizaje. Montessori (1984) llama a estos objetos 'materiales sensibles' o de 'desarrollo', que permiten trabajar y desarrollar los sentidos gracias a que son objetos agrupados por una determinada cualidad: color, dimensión, forma, peso, temperatura, sonido...

Esta preocupación por ofrecer un ambiente apropiado a las características de los niños, controlado, con unos materiales sensoriales que permitan la exploración espontánea (no sin antes dar ciertas orientaciones sobre su uso) lleva a Montessori a prestar especial atención a que reúnan una serie de características como son:

- El control del error: al tratarse de materiales con una gradación de alguna de sus características permite controlar cuando la actividad no se realiza correctamente.
- La estética: tanto los materiales como el resto del ambiente debe atraer la atención.
- La actividad: materiales que posibiliten la acción motora.
- Los límites: considera un error preparar el ambiente con un exceso de

materiales, éstos deben de ser de cantidad limitada.

Como se puede observar más que juegos se trata de materiales que son atractivos por su simplicidad y aspecto, pero que a su vez permiten graduar la dificultad en función del nivel de quien interactúe, y por último incluye un elemento de autocorrección para que sea el propio alumnado quien evalúe si lo ha realizado correctamente. Aunque la idea de Montessori es mantener en un plano secundario al educador, hay que destacar que su intervención previa de preparación del ambiente, del diseño de los materiales lo dota de gran importancia para conseguir que se realice un buen uso.

Una de las diferencias entre Séguin y Montessori, es que el primero confiere libertad a los niños a que puedan traer de casa aquello que les interese, por su parte Montessori limita la elección de los materiales a lo que ella ha preparado, éstos han de tener una utilidad en el proceso de aprendizaje, así nos lo remarca Michelet (1977): “en las casas de niños no hay otros juguetes más que los que desempeñan un papel estrictamente utilitario, de objetos experimentales” (p. 122). Siguiendo con estas diferencias también nos comenta que “Séguin abrió el camino hacia el poder del juego y de la imaginación, Montessori lo cerró” (p. 126), haciendo referencia a la posibilidad que tienen con Séguin de poder incorporar cualquier objeto de su interés, de esta manera las opciones de juego son más abiertas y se le da mayor protagonismo a la imaginación. Mientras que Montessori quiere tener mayor control sobre la actividad al limitar la acción a sus materiales sensoriales y una cuidada distribución y preparación del aula, todo ello partiendo de unos objetivos de aprendizaje previos.

**Ovide Decroly (1871-1932)**, autor que desarrolla con detalle la utilidad del juego como herramienta educativa. En su obra *El juego educativo. Iniciación a la*

*actividad intelectual y motriz* donde, conjuntamente con Monchamp, ofrecen una recopilación de juegos que pueden ser utilizados en el aula y los clasifican en función de aquello que se trabaja. Se puede visibilizar la concreción de la utilización del juego como herramienta en el aprendizaje, hablan desde la propia experiencia, por lo que no se trata de un libro defensor de una teoría abstracta. En este caso se basa en la creación por parte de Decroly (1983) y otros docentes de

... objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y también permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño, merced a los factores estimulantes tomados de la psicología del juego. (p. 33)

Así a través de este libro exponen su experiencia con la utilización de estos materiales, juegos, en la etapa de Educación Preescolar y primeros años de Primaria. La recomendación sobre este tipo de materiales es que sean juegos sencillos y que sean económicos para poder reemplazarlos en caso necesario.

Sobre el rol de los juegos en el aula, le confiere un papel complementario a la explicación, una manera agradable de practicar.

... todos estos juegos no constituyen el único objeto de la lección; son, al contrario, sólo el corolario, la aplicación; son sobre todo el medio de efectuar repeticiones frecuentes y agradables para toda la clase, o la materia de un trabajo personal exigido de cada niño durante los momentos de que disponen los alumnos cada día para este género de ocupaciones. (p. 112)



Tal y como recoge Michelet (1977), Claparède señala el papel que tienen el juego y el hecho de jugar en la metodología decroliana y dice:

... quiere aproximar la escuela a la vida y enseñar al niño haciéndole actuar... este deseo de acción depende de la necesidad general que caracteriza el estadio de la infancia y que se traduce en necesidad de jugar... El juego es el puente que une el niño a la vida, por encima del muro de la escuela. (p. 135)

Se puede ver la importancia que confiere al juego, identificándolo como una necesidad general en la infancia y destacando el papel de éste como conector con la vida.

Claparède prosigue resaltando que una manera de conseguir motivar e implicar al alumno es “presentándole en forma de juego las actividades que se desea hacerle ejercer, se llegará mejor a los resortes de su actividad” (p. 138). Así, ludificando, el docente es capaz de aumentar la motivación para que las distintas actividades se realicen.

También trata sobre cuáles deben ser las características que ha de reunir el juguete educativo, por un lado, ha de reflejar figuras y formas que encuentre a su alrededor; porque de esta manera conseguirán centrar el interés del alumno. Por otra parte, estos juguetes han ‘de ayudar a la sociabilidad’, ya que el acto de jugar se realiza en común, conjuntamente con otros. Y volviendo a cómo plantear la enseñanza, nos dice “la enseñanza se dará bajo forma de juegos en los que la emulación y el placer del éxito serán los estimulantes principales” (p. 141). En esta cita, se puede observar de nuevo la importancia de educar utilizando juegos para conseguir mayor estimulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más si

los juguetes elegidos hacen referencia al entorno cercano del alumnado.

Para finalizar, una de las ideas remarcables de Decroly es su voluntad de no presentar un modelo a aplicar de manera sistemática, sino que son propuestas que pueden servir de orientación a otros educadores para poder elaborar sus propios juegos, así nos lo explica Michelet (1977): “los juegos que describimos, precisa Decroly, no son en su mayoría más que ejemplos, modelos susceptibles de guiar a los educadores de hacerse con un material” (p. 143). Decroly tiene un gran impacto al recoger el trabajo de diversos docentes en su obra, así mismo la apuesta por la utilización del juego en el aula continúa con Hamaïde, Descoedres y Reynard (por citar a algunos de ellos) y el interés creciente por este tipo de materiales es recogido por diversas editoriales que publican sus propuestas en formato de láminas de distintos materiales (cartón y madera, principalmente). (Decroly y Monchamp, 1983).

**Célestin Freinet (1896-1966)** presenta en *Educación por el trabajo* la discusión entre los defensores de una pedagogía centrada en el trabajo y los defensores del juego como elemento central. De esta manera Freinet (1978) reproduce un diálogo entre el pastor Mathieu (defensor del trabajo) y del maestro Long.

Mathieu llega a argumentar que el juego del niño no es más que una manifestación del trabajo; por lo que al jugar está trabajando. Y con ese trabajo-juego experimenta placer, se siente realizado. Según Mathieu los pedagogos que sustentan sus teorías en la importancia del juego, han equivocado el objeto de análisis. Éste debiera ser el placer. Para Mathieu el trabajo que hace siendo pequeño le realiza y no está dispuesto a cambiarlo por jugar; según él reúne las siguientes características: “Fin perseguido claramente visible, progreso fácilmente mensurable, autonomía relativa de la realización, habida cuenta de las

exigencias adultas, satisfacción de sí mismo y aprobación de los que nos rodean” (p. 134).

Pero en contra de lo que plantea Freinet, estas mismas características también son propias de la utilización del juego en el aula. Por lo que no se trata de una dicotomía entre trabajo o juego, sino que a través del juego se puede conseguir trabajar los objetivos de aprendizaje.

Como se puede observar Freinet es un firme defensor del trabajo, dándole al juego un papel supletorio del trabajo adulto. Lo que sucede es que se produce una separación entre la vida y el trabajo moderno, al estar el trabajo generalmente desconectado de los intereses de las personas, éstas querrán jugar como sustituto de un trabajo que no realiza a la persona.

Prosiguiendo en su exposición a través de Mathieu, identifica la actividad ideal y la llama trabajo-juego, siendo un tipo de trabajo que contiene los elementos del juego.

Tal y como se ha planteado anteriormente en el caso de las personas adultas, algo similar ocurre con los niños, al estar apartados, alejados del trabajo adulto, éstos buscarán realizarse en el juego, como sustituto del trabajo.

Plantea los conceptos de trabajo-juego, que es aquel trabajo conectado con las necesidades humanas. Y el juego-trabajo, que es el juego que suple el no poder dedicarse al trabajo adulto. En palabras de Freinet (1978):

... ese juego-trabajo satisface todos los requerimientos primordiales de los individuos; libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico que

buscan naturalmente un empleo; tiene un fin subconsciente: asegurar una vida lo más completa posible y defenderla y perpetuarla; ofrece, en fin, una extraordinaria amplitud de sensaciones. (p. 154)

**Jean Piaget (1896-1980)** es autor de referencia en el estudio de la importancia del juego en el proceso educativo de los niños y niñas. Piaget (1966) destaca por crear una tipología de juegos en función del estado de desarrollo cognitivo y estadios evolutivos del alumno. De esta manera, diferencia entre juego funcional o de ejercicio, el juego simbólico, el juego de reglas y el juego de construcción.

Define 3 estadios evolutivos que se producen de manera cronológica en los niños y niñas, donde se desarrollan los diferentes tipos de juegos:

- Estadio sensoriomotor (de los 0 a los 2 años), aparece el juego funcional o de ejercicio.
- Estadio preoperacional (de los 2 a los 6 años), aparece el juego simbólico.
- Estadio de las operaciones concretas (de los 6 a los 12 años), aparece el juego de reglas.

A cada estadio evolutivo corresponde un tipo de juego que empieza en aquella etapa, los diferentes tipos de juegos tienen continuidad en el tiempo y pueden darse conjuntamente con otros. Un niño de 6 años puede tener ratos de juego funcional y ratos de juego de reglas.

Por juego funcional o de ejercicio entiende aquel que es de repetición de acciones concretas por el placer de conseguir un resultado inmediato, como sería coger un objeto y dejarlo caer, esconderse, etc. Entiende por juego simbólico aquel que se basa en la simulación de situaciones, ya sea simular que un objeto es otra cosa

(un plátano es un teléfono) o bien simulación de roles y personajes, en este tipo de juego la imaginación tiene un papel destacado. La siguiente categoría es el juego de reglas que es aquel en el que se aceptan unas normas para desarrollar el juego, normalmente asociado a un juego colectivo y a partir de 6 años (aunque puede presentarse antes).

El juego de construcción aparece en el primer estadio y es transversal al resto de estadios, son juegos que tienen como finalidad construir estructuras de diversa complejidad. Puede presentarse como juego individual o en grupo y es un tipo de juego que complementa a las otras tipologías.

Todo y ser un referente de la necesidad de incorporar el juego en el proceso educativo su propuesta llega únicamente hasta los 12 años.

Otro aspecto a destacar es cómo Piaget (1974) parte del juego para elaborar su estudio sobre la moral, la cooperación y el desarrollo del concepto de justicia. Para ello, parte de la observación del comportamiento que tienen niños y niñas de edades diversas ante el juego. En el caso de los niños analiza el juego de las canicas<sup>16</sup> y la asunción de sus reglas. Para las niñas se centra en el juego *ilet cachant*<sup>17</sup>, advirtiéndole que no cuenta con una reglas tan complejas como en el caso anterior. En ambos casos se trata de juegos cuyo reglamento se transmite oralmente, lo que le permite cuestionar a los niños y niñas si se trata de las reglas originales o se han producido variaciones. Y hasta qué punto una regla inventada por ellos sería justa.

---

<sup>16</sup> En concreto toma una de las modalidades de juego que ha encontrado en su investigación, el *juego del cuadrado*. Que consiste en lograr sacar fuera de un cuadrado dibujado en el suelo las canicas que se han depositado al inicio, para ello se lanzarán otras desde un punto de partida.

<sup>17</sup> Juego similar al popular *escondite*.

**Anton Makarenko (1888-1939)** da gran importancia al juego como herramienta educativa, aunque limita su función a una preparación para el trabajo. De esta manera el juego tiene que ir desapareciendo y se debe sustituir por el trabajo. Reconoce que todo niño quiere jugar, pero tiene que ser un juego que lleve al aprendizaje necesario para su desarrollo en el mundo laboral.

A pesar de limitar los beneficios de los juegos a una preparación laboral, es interesante destacar como Makarenko (1980) identificó esta potencialidad educativa. Cabe resaltar que de la misma manera que puede servir como herramienta de preparación al mundo laboral, el juego también puede aportar otros conocimientos y habilidades.

**Lev Vigotsky (1896-1934)**, una de sus principales ideas pedagógicas es que el aprendizaje escolar precede al desarrollo personal. Es decir, gracias al aprendizaje que se realiza en la escuela y en otros entornos se va construyendo la personalidad y la propia consciencia. Otra de sus ideas importantes es que los aprendizajes no quedan limitados únicamente al espacio de la educación formal o el contexto escolar, Vigotsky destaca que se han de contemplar otras prácticas educativas que se dan en otros ámbitos (familiar, grupo de iguales, etc). De esta manera, da gran importancia a otros agentes que se encuentran en los ámbitos no formal e informal (utilizando las categorías de Trilla, 2003); es decir, para poder entender el aprendizaje que realizan las personas es necesario observar a la diversidad de agentes y ver cómo se va nutriendo de conocimientos que favorecen su desarrollo personal.

También destaca la función social que tiene el juego, que nace de la necesidad de establecer contacto con otros niños y niñas, en este contacto y cooperación con otros se produce un intercambio y aprendizaje de roles externos a la persona.

Será gracias al juego, que se produce una interiorización y aprendizaje de las reglas sociales.

**Francesco Tonucci (1940-)**, parte de la concepción científica que defiende que es al inicio de la vida del niño/a donde se dan las experiencias y aprendizajes más importantes. Tonucci (1989) señala que en estos primeros años de vida el niño/a aprende jugando y se ponen los fundamentos de todo el conocimiento posterior, de aquí el papel esencial que tiene el juego.

Se trata de un autor que defiende el descubrimiento del mundo mediante el juego y se preocupa por conseguir un espacio adecuado para desarrollar esta actividad. Son los niños y las niñas los que han de elegir el lugar donde quieren jugar, se trata de un espacio libre. No piensa en parques infantiles cerrados con columpios, toboganes, etc. Para Tonucci son los espacios prohibidos (calles, rincones, escaleras) los que fomentan un mayor aprendizaje, estos espacios suponen una aventura y ponen a prueba la capacidad del niño y niña.

A partir de los 6 años ya tiene mayor capacidad de aprendizaje y entra dentro del sistema educativo, esto comporta una pérdida de tiempo de juego.

Es el impulsor de *La ciudad de los niños*, un proyecto que nace en Fano en 1991 con el que pretende devolver la autonomía que los niños y niñas han perdido en las ciudades. Es interesante explicar aquí la experiencia de la ciudad argentina de Rosario (Ordenanza 6581, 1998) donde el Consejo de niños pide al Ayuntamiento la creación del *Día del juego*: un día laborable dedicado exclusivamente a jugar, las escuelas abren pero como espacio de juego, algunas empresas de la ciudad permiten a sus trabajadores y trabajadoras dedicar una hora del día a jugar y se habilitan calles de la ciudad para el juego libre. En este marco, han creado unos

espacios específicos como son la granja de los niños, la isla de los inventos y la ciudad de los niños.

Tonucci (Aprendemos juntos2030, 2018) en una charla-coloquio<sup>18</sup> aporta ideas de la importancia del juego en la educación de los niños y la necesidad de cambiar la escuela de hoy día y cómo mediante el juego también se produce aprendizaje. Así dice que “Los niños jugando no piden recreo. Y sabemos que aprenden mucho más que estudiando” (25m35s). Aunque a continuación manifiesta que no quiere que en la escuela se juegue, sí que resalta la idea de transformarla para hacer que sea de interés y motivadora para el alumnado, así comenta “Pero me gustaría que la escuela fuera tan interesante y motivadora como el juego” (26m05s).

### **Ideas destacadas de estos autores y autoras**

La primera idea a destacar es que los diferentes autores y autoras referenciados han identificado y resaltado la importancia del juego en su modelo educativo. Freinet se podría considerar la excepción, ya que para él el juego tiene un papel secundario, como se ha podido observar.

La segunda idea a resaltar es que la utilización de otras metodologías, estrategias y dinámicas que facilitan este proceso educativo muchas veces se han enfocado a las primeras etapas vitales de los niños.

La tercera idea importante es el gran poder de atención y motivación que despiertan los juegos cuando se incorporan en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>18</sup> Aprendemos juntos 2030, BBVA. *Versión Completa. Francesco Tonucci: La asamblea de los niños*, 2 de abril de 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=X4tvpXKfKRg>



Por último, estos autores y autoras han centrado el cambio de su propuesta educativa en la necesidad de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño y la niña, ello pasa por convertirlo en protagonista y participante de su propio aprendizaje. Este tomar en consideración al educando significa, a su vez, fijarse en los intereses del alumnado para incorporarlo a las escuelas. Y este punto es crucial, ya que el interés primordial de los niños y niñas es jugar.

Este repaso a nivel histórico permite concluir la necesidad de transformar la educación, buscando estrategias más motivadoras, captando la atención y participación del alumnado y teniendo en cuenta sus intereses. Todo ello, como se ha presentado anteriormente, se cumple sobradamente a través del juego.

## 2.6. Presencia del juego en los distintos contextos educativos

Antes de observar la relación existente entre el juego y la educación es oportuno poder diferenciar entre los diversos contextos educativos donde se produce el aprendizaje. Como se ha visto con Vigotsky es importante resaltar la idea de que el aprendizaje no se produce únicamente en la escuela, sino que también se desarrolla en la familia, entre el grupo de iguales, con otros agentes y en otros entornos.

Existe una clasificación plenamente aceptada y utilizada (Ahmed, M. y Coombs, P. H., 1975; Trilla, J., 2003; Gutiérrez, C., 2003) entre la educación formal, la no formal y la informal.

Tanto la educación formal como la educación no formal son sistemáticas, organizadas, planificadas, tienen intencionalidad educativa y son delimitadas en el

tiempo. La principal diferencia es que los procesos de educación formal se asocian a aquella educación reglada, realizada habitualmente dentro de la institución escolar (escuela, instituto o universidad) que lleva a la obtención de un título oficial. Mientras que la educación no formal suele darse fuera del marco institucional escolar y la finalización exitosa de los estudios no se traduce en una titulación oficial, se puede recibir un título pero éste no es reconocido por las instituciones educativas del país.

Por último, la educación informal es aquella que se produce a lo largo de toda la vida a resultas de la interacción con otras personas, son procesos que suceden de manera paralela a otra acción, por ejemplo, aprovechar un acontecimiento que acaba de suceder (de manera imprevista) para poder explicar algún contenido: la muerte de una mascota para plantear la finitud de la vida, trabajar el duelo, hablar de los ritos funerarios, etc.

Es interesante ver cómo la acción en estos diferentes contextos puede ser complementaria y pueden reforzarse la una a la otra en beneficio de las personas implicadas.

### **2.6.1. El juego y su relación con la educación informal**

El objeto del juego entre niños y niñas no es otro que pasarlo bien, ya sea a través de un juego en el que se da interacción con otros, o bien en momentos donde la imaginación recrea situaciones y se sumerge en un poderoso entorno. El juego dentro de contextos educativos informales queda a expensas de la intencionalidad de los actores implicados ya sea antes, durante o tras el juego. De esta manera, momentos de juego entre iguales o entre menores y personas adultas pueden ser aprovechados para enseñar o reforzar algún conocimiento.

Se podría incluir dentro de la educación informal aquellos juegos considerados como *Serious game*, es decir, que en su diseño se ha contemplado como herramienta de aprendizaje, por lo que en origen sí que hay una intencionalidad educativa. Volvemos más adelante sobre este tipo de juegos.

Sin ninguna duda, el juego tiene un elemento socializador claro, fomenta el conocimiento y la relación con otras personas, la asunción de normas y reglas, la gestión de la frustración tras no conseguir vencer o de la victoria al ganar, la empatía, la colaboración y la competencia (en función del tipo de juego), el saber adecuar el comportamiento ante diferentes situaciones de interacción social, a la vez que refuerza otras habilidades transversales en nuestra vida.

En los últimos años, entre padres y madres se ha despertado el interés por entender cómo a través de los juegos de mesa se pueden reforzar habilidades, destrezas y contenidos curriculares. Reflejo de ello es su presencia en formaciones sobre Neuroeducación y Aprendizaje Basado en Juego, en las que inicialmente se contemplan más dirigidas a profesionales de la educación. Ante este interés creciente, se han realizado talleres más enfocados a familias o se ha incluido su perfil dentro de las formaciones a profesorado.

### **2.6.2. El juego y su relación con la educación no formal**

Dentro del contexto de la educación no formal el juego toma su manifestación plena en las ludotecas, entidades dedicadas a la educación y recreo a través del juego. De Borja (1994) las define como

Son instituciones recreativo culturales diseñadas para niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad infantil principalmente a través del juego y de los juguetes. Para ello estimulan el

juego infantil con la oferta de juguetes, materiales lúdicos y espacios de juego y con las orientaciones y compañía que se necesita para jugar. (p. 7)

En España, como indica de Borja (1994), la tradición de las ludotecas públicas empieza en 1978 y se va extendiendo por todo el territorio. En Cataluña las ludotecas públicas encuentran un espacio donde pueden desarrollarse, creando una normativa y reglamentación que recoge los elementos básicos que deben reunir estos espacios. En este documento, Decret 94/2009, se definen las ludotecas como

...els centres, equipaments o espais delimitats que tenen una finalitat lúdica, socioeducativa, cívica, cultural i inclusiva que elaboren i porten a terme un projecte socioeducatiu, i que tenen com a objectiu principal garantir el dret de l'infant i del jove menor d'edat al joc, col·laborant així en el desenvolupament integral de la persona, per la qual cosa estan dotats d'un fons organitzat de jocs, joguines i altres elements lúdics. (p. 48255)

Como señalan Llorent y López (2013) es habitual pensar que en la educación no formal podemos encontrar con mayor facilidad la introducción de metodologías innovadoras al no encontrarse bajo la presión o supervisión de los estudios propios de la educación formal. Esta mayor libertad, como indicaba anteriormente, permite incorporar otras maneras de hacer, por supuesto el objetivo educativo o el contenido a abordar también permitirá hacer uso de estas nuevas maneras de trabajar. Ello es del todo evidente si nos fijamos en determinadas instituciones como podrían ser ludotecas y clubs juveniles (esplais, casals, scouts...) con finalidad educativa donde el juego se integra de manera natural en su día a día.

Los motivos pueden ser variados, por un lado, porque necesitan encontrar otras metodologías diferenciadas de las que se realizan en las aulas, ya sea porque con ellas se trabaja idóneamente los objetivos que se plantean o para no redundar en el hacer propio de las escuelas e institutos, y así dar descanso a ese tipo de trabajo. De esta manera, su oferta de formación puede presentarse de manera más atractiva y marcadamente diferente.

Más allá de los espacios mencionados anteriormente donde el componente de entretenimiento justifica plenamente la utilización del juego, en el ámbito de la educación no formal también se está utilizando con una clara intencionalidad educativa. A continuación se presentan 4 experiencias que ilustran esta realidad:

#### **Asociación Atención Familia Infancia Mayores (AFIM21)<sup>19</sup>**

Esta asociación sin ánimo de lucro de Almería se presenta como centro sociocultural y de psicología, donde el uso de los juegos de mesa como herramienta educativa forma parte de su práctica desde un año antes a su constitución legal como entidad en el año 2014. Con una gran trayectoria dirigen su acción a trabajar con diferentes perfiles de población: infancia, jóvenes y mayores. Teniendo especial interés y sensibilidad hacia las personas que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.

Entre sus actividades destacan sus más de 250 formaciones a profesionales del ámbito educativo en centros de profesorado, escuelas o institutos (tanto públicos como privados), la realización de talleres y actividades complementarias a un público abierto, sobre todo de entornos de especial vulnerabilidad, así como la

---

<sup>19</sup> La información sobre esta entidad se ha elaborado a partir de la lectura de memorias de la entidad, comunicaciones privadas con la presidenta y visionado de vídeos sobre sus actuaciones. (AFIM21, 2017, 2019a, 2019b, 2020, 2021).

colaboración con diversas universidades en investigaciones sobre los beneficios del juego desde una aproximación propia del campo de la psicología.

Como señala la directora de la entidad, Nuria Guzmán, con sus proyectos buscan un desarrollo integral de las personas enlazando 3 áreas: cognitiva, emocional y socializadora (Devir TV, 2015).

En el año 2014 realizan una primera formación en Neurociencia y Aprendizaje Basado en Juego que se convierte rápidamente en un referente y despierta gran interés. Desde entonces su actividad no ha cesado llegando a realizar proyectos de gran impacto como *Proyecto Escuela*, *Proyecto Ciudad* y *Conectar Jugando*. Estiman que desde su fundación han llegado a 15.000 beneficiarios directos con sus proyectos y actividades.

### **Proyecto Juega y crece de Extremadura**

Tal como se recoge en la publicación del Instituto de la Juventud de Extremadura *Juega y crece* (2017), desde este organismo llevan desde el año 2015 incorporando una nueva línea de trabajo con el juego de mesa y otras modalidades lúdicas como protagonista, siendo una herramienta didáctica dentro de la educación no formal.

En este sentido realizaron el proyecto *Juega y crece* en 12 campamentos de verano con el objetivo de trabajar el desarrollo de habilidades y competencias entre jóvenes de 10 a 17 años de edad. Con una selección de 18 juegos de mesa diferentes y la participación de 700 jóvenes se implementaron 36 sesiones de juego que dividían en dos partes: en la primera exclusivamente se jugaba a uno de los juegos seleccionados y posteriormente dedicaban una segunda parte más reflexiva donde se profundizaba sobre la habilidad que ese juego ponía en

marcha, como la capacidad de persuasión, trabajar bajo estrés, la colaboración y el trabajo en equipo, la concentración, la asunción y aceptación de reglas o la mejora de la atención.

Entre las conclusiones que presentan del proyecto destacan:

- que los juegos de mesa son un buen recurso didáctico que permite desarrollar y potenciar de manera natural habilidades y competencias;
- la gran acogida que tuvo la iniciativa por parte de todos los agentes participantes; y
- la posibilidad de replicar la experiencia en otros entornos más allá de la educación no formal, invitando a otros agentes a continuar con este tipo de acciones.

La implicación del Instituto de la Juventud de Extremadura en la utilización de estas herramientas lúdicas no se limita únicamente a este proyecto, han elaborado publicaciones y guías didácticas donde diversas aproximaciones lúdicas tienen su espacio, han creado la Sociedad del Aprendizaje y han organizado 3 congresos en Mérida de esta Sociedad con una alta participación.

### **Asociación Cultural Inteligencias Lúdicas**

Esta entidad ubicada en Laguna del Duero (Valladolid) tiene un papel importante en la visibilización de las potencialidades de los juegos de mesa más allá de su función meramente recreativa. Una figura clave es su presidenta, Justi González, gracias a sus gestiones consiguió que formaciones realizadas por grandes editoriales también incluyeran a Valladolid dentro de sus primeras apuestas de talleres; como las de Devir o Haba (2015 y 2017 respectivamente).

También han realizado diversos proyectos propios como *Enseñando a jugar, aprender jugando*, en él destacan las siguientes acciones:

- formaciones a educadores, profesorado y formadores de distintas etapas educativas sobre el ABJ;
- creación de un grupo de trabajo con más de 30 educadores y educadoras de más de 20 centros distintos, que se reúnen para jugar y trabajar sobre la aplicación de esos juegos en el aula;
- desarrollo de acciones en aulas hospitalarias, llevando los beneficios de los juegos de mesa a niños y niñas que se encuentran hospitalizados.

Este primer impulso y apuesta por los juegos de mesa como herramienta educativa es esencial para darle mayor visibilidad y entender la extensión que posteriormente tendrá en otras ciudades por parte de otras entidades. No sólo por las acciones desarrolladas, sino también por la presencia en los medios de comunicación, dando mayor voz y conocimiento sobre las posibilidades de los juegos de mesa.

### **Presencia de juegos en bibliotecas**

La presencia de juegos de mesa y videojuegos en Bibliotecas ha sido un fenómeno que poco a poco ha ido en aumento. A nivel internacional se celebra la *International Games Week* en bibliotecas de todo el mundo. Según Brian Mayer (American Library Association, 2016)<sup>20</sup>, presidente de Game RT que co-organiza este evento, el juego es un instrumento idóneo para construir comunidad, crear espacios compartidos e igualitarios donde poder divertirse, explorar, crecer y aprender.

---

<sup>20</sup>

<https://www.ala.org/news/member-news/2016/10/international-games-day-2016-focuses-bringing-big-fun-small-budget>



Lo que en 2007 empieza siendo el *National Games Day*, pasa a ser Internacional en 2012 y a partir de 2017 se amplía su duración a una semana. Esta iniciativa a nivel internacional vinculada a un espacio de educación no formal, como son las bibliotecas, muestra cómo el juego de mesa incorpora beneficios relacionales, de aprendizaje, de socialización, etc.

A nivel español hay que destacar el trabajo de introducción de los juegos de mesa, videojuegos y de la *gamificación* realizado por Ana Ordás, bibliotecaria de la Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística. Como recoge en su página web<sup>21</sup> (Ordás, 2019) acciones como la *International Games Week* facilitan que las bibliotecas sean percibidas “como lugares para la convivencia, espacios motivadores y vibrantes con áreas específicas para el juego.”

De esta manera podemos ver cómo las bibliotecas ven el recurso del juego como una herramienta para llamar a repensar los espacios anteriormente dedicados a lectura y estudio, convirtiéndolas en puntos de encuentro para diversas personas que, a través de estas propuestas lúdicas, les encienda, les motive y fomentando a su vez la convivencia.

Otro reflejo de cómo el juego se está incorporando en las bibliotecas son las iniciativas<sup>22</sup> que diversas de ellas han tomado para incorporar un fondo de juegos

---

<sup>21</sup> <https://anaordas.com/international-games-week-juegos-y-bibliotecas/>

<sup>22</sup> Para más información Biblioteca de Castilla y León: [https://bibliotecas.jcyl.es/web/jcyl/BibliotecaCastillaYLeon/es/Plantilla100/1284807877508/\\_/\\_/?fbclid=IwAR1rwYa98Y116coELHeqRtrDMkO952d4IUUqMWvZX98JAVExbwRCa1v1ouo](https://bibliotecas.jcyl.es/web/jcyl/BibliotecaCastillaYLeon/es/Plantilla100/1284807877508/_/_/?fbclid=IwAR1rwYa98Y116coELHeqRtrDMkO952d4IUUqMWvZX98JAVExbwRCa1v1ouo)  
Biblioteca Civican: <https://www.bibliotecaspublicas.es/ca/Bibliotecas/civican.html>

Biblioteca de la Rioja: <https://www.elbalcondemateo.es/prestamo-juegos-biblioteca-rafael-azcona/>

Biblioteca Santiago Ánxel Casal: <https://bibliotecas.xunta.gal/santiago/es/servizos/prestamo-de-juegos-de-mesa-y-juegos-de-logica>

que pueden ser utilizados en sus instalaciones o bien son sujeto de préstamo. Así encontramos la Biblioteca de Castilla y León con un catálogo de más de 200 juegos de mesa, o las experiencias más modestas de la Biblioteca Cívica de Navarra, la de la Rioja (40 y 30 juegos respectivamente), o la Biblioteca Santiago Ánxel Casal de Santiago de Compostela y la del Carmel de Barcelona, donde se indica la opción de préstamo, pero no se detalla el volumen del fondo de juegos.

Por último, hacer referencia al anuncio<sup>23</sup> por parte del que ha sido comisario del *Festival del Joc de Barcelona Dau*, Oriol Comas, el cual ha donado a las bibliotecas de Barcelona su colección de 4.000 juegos de mesa y 3.400 libros que tratan sobre el juego, con el compromiso de crear una biblioteca especializada en el juego. Esta futura biblioteca contará con un espacio de estudio, otro de juego y una zona dedicada a exposición.

### **2.6.3. El juego y su relación con la educación formal**

Una vez vista la presencia del juego en contextos informal y no formal, es el momento de observar el juego en la educación formal.

Si nos centramos en la estructuración de nuestro sistema educativo, encontramos el juego de manera natural en las etapas de preescolar (0-3 años) e Infantil (I3, I4 e I5). En estas edades la planificación educativa gira alrededor del juego, siendo habitual encontrar juegos y juguetes dentro de las aulas, disponiendo los niños y niñas de gran cantidad de tiempo dedicado a la exploración a través del juego y al juego libre. En muchos centros se sigue utilizando incluso en los primeros cursos

---

Biblioteca del Carmel:  
[https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibelcarmel/es/noticia/jugamos-sin-enchufes\\_783165](https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibelcarmel/es/noticia/jugamos-sin-enchufes_783165)

<sup>23</sup> Presentación DAU Barceona (sic), minuto 49, 16 de noviembre de 2021  
[https://youtu.be/Co0xT\\_qTBZ4](https://youtu.be/Co0xT_qTBZ4)

de Ciclo Inicial de Primaria, para evitar un cambio brusco entre un planteamiento donde lo lúdico cuenta con un espacio central a otro más de estudio.

Esta presencia del juego en las aulas queda reflejada en la publicación *El niño y el juego* de la Unesco (1980) donde destaca su importancia en la educación y la necesidad de expandir su uso a otras etapas educativas, al decir que

... el juego constituye por lo demás una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes o escuelas de párvulos donde con demasiada frecuencia queda confinado. (p. 5)

Todo y esta importancia señalada anteriormente, la realidad en las aulas de nuestras escuelas e institutos es otra bien distinta. No hay más que mirar las clases de las diferentes etapas educativas para cerciorarse de ello, de igual forma Escribano (2020) lo advierte al decir

Así como la educación formal ha relegado al juego a las clases de preescolar y primaria, la educación informal sí ha tenido una estrecha vinculación con el juego en todas las edades. Lamentablemente incluso en la escuela contemporánea abundan los manuales de educación infantil asociados a distintas experiencias lúdicas, sin embargo, después de la edad infantil el juego desaparece por completo del currículum educativo. (p. 80)

Y es que el juego empieza a desaparecer de las aulas a medida que se va avanzando por las diferentes etapas educativas, así en el Ciclo Medio y Superior de Primaria empieza a relegarse únicamente a la Educación Física en forma de

práctica deportiva o juegos físicos, así como a momentos excepcionales (celebración de la Semana Cultural, alternativa al recreo durante un día de lluvia, etc). De igual forma sucede en los institutos y en la educación superior, con el añadido que la vinculación del hecho de jugar a la infancia lleva a que los propios adolescentes participen de la renuncia al juego en su modalidad analógica. Este hecho se puede relacionar a lo que señalan Trilla, Lozano y Tort (2022) de la desaparición de objetos materiales en las aulas, que les lleva a hacer la siguiente pregunta “¿Por qué la materialidad va desdibujándose a medida en que avanzan las etapas educativas?” (p. 30), y cómo se está recuperando esta presencia material en etapas educativas más allá de la educación Infantil y Primaria. Así comentan que se intenta “...recuperar la materialidad como vía de acceso a un conocimiento sentido y situado” (p. 30). Es decir, cómo estos objetos ayudan a que el aprendizaje sea más significativo, más conectado con la realidad, de igual forma que sucede con la utilización de los juegos de mesa.

Bañeres et al (2008) señalan la importancia que tiene el juego en el desarrollo individual y social, este desarrollo va más allá de la adolescencia lo que lleva a interrogarse por qué desaparece el juego de las aulas a medida que se avanza en el sistema educativo.

...la importancia del juego en la evolución del yo individual y social desde la infancia hasta pasada la adolescencia, están avaladas por psicólogos, pedagogos, antropólogos, sociólogos y desde cualquier otra rama del conocimiento del ser humano, de las sociedades y culturas. (...) Si esto es así y nadie lo duda, entonces ¿por qué se juega tan poco en las aulas?, ¿por qué se limita el juego -excepto en infantil- al patio de las escuelas? (p. 9)

Todo ello acompañado de la visión, por gran parte de los profesionales de la educación, de que jugar no es serio, que la función de la escuela no pasa por entretener y que el aprendizaje necesita de un ambiente propicio para ello (y por supuesto jugar no forma parte de él), como se ha señalado anteriormente. Por otra parte, hay una serie de educadoras y educadores que contemplan en el juego un buen instrumento para introducir en las aulas, este punto se desarrollará más adelante cuando se haga referencia a diversos estudios realizados sobre el tema.

### **2.6.3.1. La máxima expresión**

El juego vinculado a la educación formal encuentra su máxima expresión en dos experiencias concretas; su nivel de desarrollo, la visión lúdico-educativa que tienen estos dos centros merecen poder dedicarle unas líneas en esta tesis.

En la localidad de Hobro (Dinamarca) se encuentra el instituto *Osterskov*<sup>24</sup> (Osterskov, s. f.), privado con participación pública. La idea de esta iniciativa surge en 2003, pero no es hasta el curso 2006-07 que empieza a funcionar con normalidad. Su propuesta educativa queda reflejada en su lema “Scientia per Ludum” y se fundamenta en la utilización de juegos y del Edu-LARP (Education Live Action Role-Play), es decir, introducir los juegos de mesa y de rol como herramienta en el proceso de aprendizaje. Así el centro dispone de los materiales necesarios para convertir el juego en un elemento central en su día a día (sala con gran cantidad de disfraces y gran colección de juegos). El cuerpo docente diseña sus sesiones partiendo de propuestas lúdicas, sin dejar de lado los objetivos de aprendizaje y contenidos que debe trabajar el alumnado.

Este instituto que sigue en funcionamiento es tomado como ejemplo por otros docentes y el movimiento Edu-LARP se ha extendido a otros centros.

---

<sup>24</sup> Para más información <https://osterskov.dk/osterskov-in-english/>

Por otro lado, el *Institute of Play*, persiguiendo su objetivo de transformar la educación a través del juego, funda en 2009 en la ciudad de Nueva York la escuela pública *Quest to Learn*<sup>25</sup> (Quest to Learn, s. f.). La metodología de trabajo de este centro se basa en el Game-Based Learning (GBL) o Aprendizaje Basado en Juego (ABJ) junto con el Design Thinking (diseño de juegos). De esta manera, los juegos toman de nuevo un papel protagonista siendo los docentes quienes diseñan juegos para poder aplicar en sus clases o bien proponen al alumnado el diseño de sus propios juegos. A pesar del cierre del *Institute of Play* en 2019, la escuela *Quest to Learn* sigue en funcionamiento.

Estas dos experiencias son ejemplos claros de que es posible entender la educación desde un enfoque plenamente lúdico, más allá de aproximaciones testimoniales.

Para concluir este apartado es interesante complementarlo con la experiencia del maestro John Hunter (TED, 2011) quien lleva desde el año 1.978 con una propuesta de juego llamado *World Peace Game*<sup>26</sup>. El punto de partida es la identificación de los principales problemas que atañen a nuestro mundo, llegando a recopilar un total de 50 distintos que se hayan interconectados, por lo que un cambio en uno de ellos comportará consecuencias en otros.

El juego consta de 4 capas: el espacio exterior, una capa aérea, una capa terrestre y marítima y un nivel subacuático. En este espacio tienen que interactuar 4 Estados con diferentes características socioeconómicas. Cada uno cuenta con su

---

<sup>25</sup> <https://www.q2l.org>

<sup>26</sup> Puede consultarse la experiencia en la charla TED *John Hunter y el Juego de la Paz Mundial* [https://www.ted.com/talks/john\\_hunter\\_teaching\\_with\\_the\\_world\\_peace\\_game?language=es&subtitles=es](https://www.ted.com/talks/john_hunter_teaching_with_the_world_peace_game?language=es&subtitles=es)

propio consejo de ministros, hay un Banco Mundial, la ONU, traficantes de armas... Todo ello intentando reflejar el funcionamiento de nuestro mundo.

Disponen de un documento de 13 páginas donde quedan recogidos los 50 problemas a resolver (*Protocolo de emergencia*). Para conseguir ganar el juego hay que dar solución a estos problemas y que todos los Estados finalicen con más activos que al inicio de la partida.

La duración del juego se extiende por diversos días (en función de las horas dedicadas puede abarcar de 6 a 12 semanas o de manera intensiva durante 5 días) teniendo un tope temporal marcado y si no se cumplen los objetivos pierden.

La experiencia recogida por John Hunter (TED, 2011) le ha mostrado que durante el juego suelen aparecer situaciones no previstas que derivan en oportunidades de aprendizaje. Hay partidas en las que se ha trabajado más profundamente problemas sociales, en otras ocasiones han sido los económicos los que han resaltado y otros años los conflictos militares. Las partidas nunca son iguales.

Finalmente, el juego les permite aprender a través de su propia experiencia, en un entorno controlado, para estimular su pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

La experiencia ha sido replicada en escuelas de todo el mundo, contando con una fundación<sup>27</sup> encargada de formar a docentes que quieran utilizar el *World Peace Game* en sus clases. Es el caso, por ejemplo, del Colegio San Pedro de Gavá<sup>28</sup> en Cataluña que realiza la actividad desde el año 2018 (Rodríguez, 2018).

---

<sup>27</sup> <https://worldpeacegame.org>

<sup>28</sup> <https://www.sanpedrogava.com/world-peace-game-al-collegi-san-pedro/>

## 2.7. La Neurociencia y la Neuroeducación al rescate

Como se ha presentado en el punto 2.4., el juego va desapareciendo de las aulas a medida que se avanza en el sistema educativo. Parece difícil poder defender su presencia más allá de las primeras etapas educativas ante la mirada reprobatoria de compañeros/as y familias.

La Neurociencia ha mostrado interés en observar la importancia que tiene el juego en el aprendizaje, con independencia de la edad. En concreto, Paul Howard-Jones (Debats Educació, 2015) habla de que cada vez se encuentran más problemas de comportamiento de los alumnos en el aula, sobre todo en referencia a su actitud y falta de motivación. Con la introducción de juegos como herramienta educativa se incide en aumentar la motivación del alumnado. Por otro lado, el hecho de recibir una retroalimentación inmediata le permite tener un conocimiento directo de cómo avanza en su proceso de aprendizaje; tomando consciencia del mismo.

A través de diversas investigaciones se observa cómo la introducción de juegos<sup>29</sup> en el proceso de aprendizaje, así como convertir el aprendizaje en un juego provoca una mayor activación en la red neuronal. Aumentando de esta manera la atención, y a mayor atención se consigue un mayor aprendizaje. También se ve cómo las recompensas propias de los juegos incrementan la motivación de los alumnos y en mayor medida si estas son inciertas. Para explicarlo más detalladamente pone ejemplos de los dos tipos de recompensas: la cierta y la incierta. La recompensa cierta es aquella en la que el alumno sabe qué obtendrá si cumple una determinada condición, por ejemplo, si responde bien a la pregunta le corresponde un punto. Por otro lado, la recompensa incierta es aquella en la que el alumno desconoce si se va a producir y en qué grado, por ejemplo, si

---

<sup>29</sup> Sobre todo hace referencia a videojuegos, pero sería aplicable también a los juegos de mesa.



responde bien a la pregunta se tira una moneda, si sale cara tiene 2 puntos, si sale cruz cero puntos. Esta incerteza aporta mayor motivación que no una recompensa cierta.

Pero la Neurociencia también ha realizado avances sobre el conocimiento del cerebro y su funcionamiento llegando a una mayor comprensión de todo ello. La aplicación de estos avances al proceso de aprendizaje ha generado la Neuroeducación que permite entender cómo aprendemos y qué elementos son importantes para generar la atención e incrementar la motivación (Mora, 2016; Guillén, 2017).

Estos dos autores coinciden en la necesidad de “emocionar” a nuestro alumnado para que se produzca el aprendizaje, o en otras palabras se ha de motivar, captar la atención. Una de las maneras de hacerlo es provocando la curiosidad en ellos y ellas, de esta manera tendrán interés en saber más sobre aquello que les ha llamado la atención. En este sentido para Mora (2016) “El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje” (p. 74). No sólo eso, sino que Guillén (2017) defiende que “...jugar representa una fabulosa forma de atender la diversidad en el aula y de convertir al alumno en un protagonista activo de su aprendizaje” (p. 154). Este elemento que señalan desde la Neurociencia ya quedaba recogido anteriormente desde el campo de la Psicología, así Piaget (1974) indicaba que los niños tenían gran dificultad para aprender las normas ortográficas, pero en cambio conocían las complicadas reglas del juego de las canicas, porque para jugar en plenitud de condiciones debían conocerlas, es decir, aprenderse esas normas tenía un sentido, un interés. En concreto decía “...la memoria depende de la actividad y una actividad auténtica supone el interés” (p. 40).

Por lo que, el juego, es visto como una de las formas de conseguir captar la atención, generar curiosidad, despertar el interés, convirtiendo el proceso de aprendizaje en algo activo donde el alumnado tiene un papel protagonista. Produciéndose, de esta manera, un aprendizaje significativo y vivencial; gracias al juego aquel aprendizaje abstracto toma sentido, se vincula a un momento concreto y se relaciona con una acción en la que hemos tomado parte.

El juego no sólo es una excelente herramienta dentro de las aulas al generar un interés, una curiosidad sobre él, sino que a través suyo se pueden adquirir toda una serie de competencias que son necesarias en nuestro desarrollo como personas. De esta manera Guillén (2017) comenta “El juego constituye un mecanismo natural arraigado genéticamente que despierta la curiosidad, es placentero y nos permite adquirir una serie de competencias imprescindibles para la vida que están en plena consonancia con la naturaleza social del ser humano” (p. 151).

La realidad del abandono paulatino del juego en espacios de educación formal, como se ha reflejado anteriormente, lleva a naturalizar y normalizar esta situación. Ello comporta que el incorporar el juego al aula suponga romper con la rutina, implique una sorpresa inesperada y se convierta en una agradable novedad.

Hay un reciente artículo<sup>30</sup> de los efectos de la novedad sobre la memoria, que aporta datos que son muy oportunos. Mello-Carpes (2020) utilizando términos neurobiológicos explica que, durante el aprendizaje, los estímulos recibidos son muy importantes porque promueven la activación de sinapsis que ayudarán a poder recordar los conocimientos transmitidos. Los cambios que se producen en el

---

<sup>30</sup> *Novelty as a strategy to improve learning*, disponible en <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/novelty-as-a-strategy-to-improve-learning/>

cerebro irán relacionados con la importancia de la experiencia vivida (en relación a esos estímulos). En este sentido Mello-Carpes expone que “A novelty corresponds to something that is new and exciting, and, in this sense, captures our attention and interest, activating important neural pathways. Novelty has been widely investigated as an strategy to promote a better learning” (p. 3); si se incorporan elementos que rompan con la rutina, que supongan una novedad, ésta ayudará a mejorar el aprendizaje de las personas implicadas.

Continuando en esta línea la autora hace referencia a los descubrimientos realizados en el campo de la Neurociencia.

Scientists have found that one stimulus that normally was able to promote a STM (as an theoretical non-contextualized history content, for example) can promote LTM consolidation when associated to novelty (class in a different place, or a different practical activity after the class, for example). (p. 3)

En esta cita hace referencia como un estímulo que habitualmente genera memoria a corto a plazo (STM o Short-Term Memory), puede generar memoria a largo plazo (LTM o Long-Term Memory) si el estímulo va acompañado de algo novedoso. En este caso pone el ejemplo de introducir un cambio en la rutina de clase, ya sea cambiando la localización o proponiendo algo diferente a continuación de la explicación.

Como han podido comprobar, la introducción de elementos novedosos, como podrían ser la utilización de elementos lúdicos en el aula, no sólo suponen una agradable novedad, sino que Mello-Carpes (2020) señala que “can affect other cognitive functions, as attention, perception and motivation” (p. 5). Y todo ello llevará a una mejora, directa o indirectamente, de la memoria y el aprendizaje.

Ahora bien, para que todo esto se produzca (que lo novedoso incida positivamente en la memoria y aprendizaje) no puede darse una separación temporal muy elevada entre los dos elementos, es decir, que aquello que se quiere transmitir y aquello que supone una novedad deben darse en un período temporal que no supere 1 hora.

As mentioned, the students exposed to a novelty present better memory than the others. Interestingly, this effect was strictly dependent on the time of novelty exposure. When it was developed 1 h before or 1 h after the learning session, the improvement was observed, but when it was 4 h after or before, no effects were observed. (p. 6)

Mello-Carpes (2020) finaliza su artículo viendo los beneficios que puede generar la introducción de novedades dentro del campo educativo y recomendándolas como elemento complementario de la explicación que se realiza para afianzar procesos de memoria a largo plazo.

...the novelty has an important relevance and application in educational context; novel experience could promote enhancements on learning and memory within the school environment. It can be applied during scholar hours as an adjuvant of other information acquired some time before or after it to facilitate the LTM consolidation of contents or concepts taught, especially that ones that generally demand a great effort from students. (p. 6)

Por su parte, Guillén (2017) citando a Forés y Ligoiz resalta que la utilización de estrategias lúdicas en el aula es imprescindible para el aprendizaje ya que resulta placentero, estimula la curiosidad y la creatividad, genera autoconfianza, facilita la

expresión emocional, favorece la socialización y estimula el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. (p. 153)

Con este conocimiento que aporta la Neuroeducación sobre la necesidad de emocionar, mostrar que los juegos reúnen las características necesarias para poder llegar a este objetivo y, además, ayudan a desarrollar otras competencias y habilidades imprescindibles, junto con la necesidad de repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha llevado a diversos maestros/as y profesorado a apostar por diferentes estrategias lúdicas, convirtiéndolas en aliados de gran utilidad en su práctica profesional. Este punto es señalado por Brown (2009) al decir que “El juego no es el enemigo del aprendizaje sino su aliado. El juego es como el fertilizante para el crecimiento del cerebro. No tiene sentido no usarlo” (p. 106).

Por su parte, Marín (2018) identifica diversas bondades del juego en el proceso de aprendizaje, en concreto destaca los efectos que tiene sobre el ambiente que consigue crear y cómo éste es propicio para un buen aprendizaje, así comenta

la neurociencia también nos explica que, al jugar, el ambiente se vuelve un estímulo, se genera **vínculo**, comunicación, se facilita la risa, el optimismo, se establece un **clima de libertad y confianza** que nos anima a expresarnos y a mostrarnos tal como somos. Sin duda, un clima perfecto para que se produzca el aprendizaje. (p. 66)

También destaca cómo el juego actúa como impulsor de la motivación, la felicidad, la confianza, el sentirse próximo al otro, Marín (2018) afirma:

...cuando nos colocamos en “modo juego”, nuestro cerebro genera una gran cantidad de sustancias beneficiosas: endorfinas (savia de la felicidad), dopamina (savia de la motivación), serotonina (savia de la regulación emocional) y oxitocina (savia de la confianza y la proximidad), a la vez que

se reducen las hormonas del estrés. (p. 66)

Todos estos aportes de la Neuroeducación permiten considerar a los juegos de mesa como un recurso más en las aulas que provoca novedad, aumenta la motivación, despierta la atención del alumnado y, como se ha mostrado, puede mejorar el proceso de aprendizaje.

## 2.8. Aproximación conceptual

Últimamente se habla mucho de experiencias de innovación educativa como el *ABJ*, la *gamificación/ludificación* y los *Breakout EDU*. Todos estos términos presentan nuevas maneras de entender el proceso de aprendizaje donde el elemento lúdico está muy presente y se introduce con el objetivo de generar un aprendizaje significativo. En *The Gamification of learning and instruction*, Kapp (2012) lo recoge de la siguiente manera “The real value of the game-based mechanics is to create meaningful learning experiences” (p. XXII).

Llega el momento de explorar en qué consisten estas propuestas ludificadas presentes en nuestras aulas.

### 2.8.1. Gamificación o Ludificación

De las diferentes herramientas basadas en lo lúdico es la más nombrada y conocida. Antes de explorar el origen del término y sus definiciones, es oportuno señalar los antecedentes de la idea que defiende la gamificación. Christians (2018) indica que antes de la aplicación a entornos digitales ya se encuentran ejemplos de procesos de gamificación. En concreto identifica el de la empresa Sperry & Hutchinson quien en 1896 ideó un sistema de fidelización de su clientela, las personas que compraban en las tiendas pertenecientes a las de la compañía

obtenían unos sellos verdes (Green Stamps)<sup>31</sup> que podían acumular para intercambiar por productos de un catálogo. Como señala Kazek (2016) esta campaña estuvo en marcha desde 1896 hasta la década de 1980.

El siguiente ejemplo es el de los Boy Scouts de Estados Unidos de América que en 1908 adoptan el sistema de insignias dentro de sus grupos, que permite visualizar el progreso, el compromiso y la implicación de sus miembros. A mayor número de insignias conseguidas, mayor reconocimiento recibe por parte del grupo. Por lo que también se convierte en un elemento de competición. Por último, también hace referencia a lo que se expone en el libro *The Game of Work* de Charles Coonradt (1973) donde la idea es vincular el feed-back propio de los deportes en espacios laborales, para que los trabajadores y trabajadoras pudieran tener una lectura de su progreso, aumentando su motivación.

El término gamificación se ha hecho muy popular, para encontrar su origen nos hemos de remontar a finales del año 2002, cuando el diseñador y programador Nick Pelling acuña el término al preguntarse si es posible “applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast” (Pelling, 2011), de alguna manera hace referencia a la importancia de la cultura del juego en la configuración de nuestras sociedades. La gamificación sería tener en cuenta que hay generaciones que han crecido en un entorno de videojuego, con su lenguaje y cultura propia. A la hora de diseñar algún producto (no olvidemos que el término viene del mundo del marketing) hay que partir de esta realidad, incluir este tipo de elementos para conseguir llegar a ese target de clientes. En 2011 Pelling, a través de su blog personal, aporta una breve definición de lo que él entiende por gamificación o el objetivo que se marca con ella: “...just

---

<sup>31</sup> Más información Hatala (2017)  
[https://www.nj.com/union/2017/02/made\\_in\\_jersey\\_sh\\_green\\_stamps\\_--\\_in\\_the\\_sixties\\_a.html](https://www.nj.com/union/2017/02/made_in_jersey_sh_green_stamps_--_in_the_sixties_a.html)

as now, I wanted to *build* physical things and to make them fun and effective to use. (...) but the underlying **idea of gamification** - making hard things easy, expressive, near-effortless to use” (Pelling, 2011) Básicamente su intención es convertir aquellas cosas difíciles en sencillas, divertidas, que no comportase un esfuerzo realizarlas. Esta idea se puede relacionar con la incorporación de elementos de juego, teniendo en cuenta que las generaciones que crecieron con el desarrollo de los videojuegos habían crecido y aprendido con este patrón mental.

Será en 2011 cuando se empieza a hablar y difundir la gamificación en congresos y conferencias (Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L.E., 2011a, 2011b) resaltando la idea de traspasar las experiencias vividas como jugadores a situaciones de la vida real. Este planteamiento será impulsado inicialmente desde el sector empresarial y del marketing, pero poco a poco se irá introduciendo también en el campo educativo. La idea de Pelling fue tomada por otras muchas personas y de aquí surgen otras aplicaciones y definiciones del término, así encontramos la definición de Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; y Nacke, L. (2011a) entendiéndolo que la “Gamification is the use of game design elements in non-game context” (p. 10). Así pues, para estos autores es la utilización de elementos propios del diseño de juegos en contextos o espacios no lúdicos. O para ilustrarlo con otras palabras, hacer parecer un juego aquello que no lo es. Aprovechar aquellos elementos propios de los juegos que llevan a incrementar la motivación, la diversión y la atención en actividades que por ellas mismas carecen de estos elementos, así ludificando se consigue que aquella actividad sea más atractiva, se realice con mayor compromiso e implicación. De alguna manera se está disfrazando la acción para invitar a que se realice. La definición de estos autores, quizás, es la que ha conseguido mayor difusión.



Como se mostrará a continuación esta definición, con algunos matices, es la más compartida y aceptada. Tanto Sánchez como Marín explican la gamificación partiendo de ella, tal y como se puede comprobar en la siguiente cita

La Gamificación es la aplicación de las técnicas del diseño de juegos (y videojuegos) en entornos que no son estrictamente lúdicos. Se utiliza para mejorar los procesos de aprendizaje, pero no creando un juego completo en sí mismo, sino con la inclusión de determinadas mecánicas de juegos. (Sánchez, 2017b, p. 24)

En esta definición incorpora a los videojuegos y este punto es de gran interés. Generalmente la gamificación se suele asociar a plataformas digitales, en parte al encontrar diversas propuestas con una estructura ya elaborada que permiten la asignación de puntos, insignias, la creación de avatares, etc.

Por su parte Marín (2018), en su libro *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación* nos aporta su propia concepción del término

La Gamificación es, a la vez, una estrategia, un método y una técnica. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de NO-JUEGO, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego. Todo ello para conseguir el compromiso de los estudiantes, incentivar un comportamiento y promover un aprendizaje. Es decir, creando siempre una experiencia significativa y motivadora. (p. 72)

Por último, Kapp (2012) también aporta su propia definición y dice “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people,

motivate action, promote learning, and solve problems.” (p. 10)

Gamificar no implica, necesariamente, jugar y muchas veces consiste en “disfrazar” tareas, acciones poco motivantes para presentarlas de manera más atractiva. Así pues, la gamificación se asocia al incremento de la motivación, se incentiva para que realicen algo que, sin esta presentación gamificada, costaría más realizar, muchas veces a cambio de una recompensa, que no tiene por qué ser física. Es decir, se incorpora a un espacio no lúdico, como podría ser la escuela, la sanidad, el marketing, etc, elementos propios de los juegos y al realizar la acción correctamente se premia con la obtención de puntos, insignias, ventajas... El proceso de gamificación, por sí mismo no conlleva aprendizaje, sino el refuerzo e incremento de la motivación.

Más adelante Kapp (2013) profundiza en el término y habla de dos tipos de gamificaciones diferenciadas. Por un lado estaría la Gamificación Estructural (*Structural Gamification*) que utiliza elementos de juego para motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Premia o recompensa por la realización de tareas, pero éstas no se impregnan del juego. Es decir, una vez realizadas las tareas propuestas se consigue una recompensa, ya sean puntos, insignias, niveles... La evolución en este tipo de propuestas gamificadas suele acompañarse de una tabla de clasificación. En muchas ocasiones la Gamificación Estructural incorpora también avatares. Este tipo de ludificación es vista, en algunas ocasiones, como una versión actualizada del conductismo “...el conductismo es base de los mecanismos elementales de cualquier esqueleto gamificado, ya que busca el cambio de conducta o la fidelización para el futuro aprendizaje de actitudes o contenidos” (Sánchez, 2021, p. 152).

Basar un proyecto gamificado o ludificado exclusivamente en las bases del conductismo (estímulo, respuesta, condicionamiento) puede presentar determinados riesgos o peligros, en concreto señalaré los dos que mayoritariamente se nombran

- la creación de “mercenarios”, es decir, el alumnado sólo realizará la acción si con ello recibe a cambio una recompensa;
- el riesgo a la desconexión o desmotivación de aquel alumnado que se ve en los últimos puestos de la tabla de clasificación.

Como es lógico estos dos riesgos pueden actuar en contra de la propuesta ludificada presentando resistencias u oposición si no se recibe algo a cambio y con la posibilidad de generar “saboteadores”, al darse la situación de alumnado que al sentirse descolgados de la propuesta la quiera boicotear.

El otro tipo de gamificación que contempla Kapp (2013) es la de contenido (*Content Gamification*), en ésta se altera el contenido para asemejarse a un juego, pero sin convertirlo en uno. Podríamos estar hablando de una ludificación más profunda, más compleja, al dotarla de otros elementos que permiten una mayor inmersión en la propuesta. Se pueden encontrar diversos ejemplos de estas Gamificaciones de Contenido como sería el caso de *El Ministeri del Temps*<sup>32</sup> (Maté, s. f.) donde el profesor de secundaria Natxo Maté diseña una propuesta gamificada para la asignatura de Ciencias Sociales de 2º de ESO. En ella su alumnado ingresaba en el Ministerio del Tiempo como ayudantes de becario y con la resolución de misiones podían conseguir ascensos. Un ejemplo claro de ludificación con sus puntos, niveles, clasificaciones, que iba acompañada de recompensas de distinto tipo.

---

<sup>32</sup> <https://natxo1d10.wixsite.com/ministerideltemps18>

Aunque la Gamificación de Contenido está más trabajada y elaborada no queda exenta de los riesgos que se han presentado en la Gamificación Estructural, pueden darse casos de mercenarios, desconexión y/o saboteadores.

Habitualmente se vincula a soporte electrónico, a plataformas, videojuegos, pero también se pueden encontrar ejemplos de gamificación o ludificación en un entorno más analógico. Por ejemplo, el proyecto *Cazadores de monstruos*<sup>33</sup> (Sánchez, s. f. c) del maestro Manu Sánchez, donde convierte a su alumnado en miembros del club de cazadores de monstruos cuyo objetivo es conseguir capturar el mayor número de especímenes. Para atrapar a un monstruo tendrán que realizar correctamente la tarea correspondiente vinculada al currículum, como por ejemplo, nombrar los sentidos y asociarlos a partes de nuestro cuerpo. De esta manera añaden un monstruo (insignia) a su carnet y también obtienen una puntuación en función del poder del monstruo capturado.

Estos dos casos son ejemplos claros de propuestas gamificadas, aunque se revista de un entorno lúdico, realmente están realizando las tareas que de otra manera quizás no sean tan atractivas.

Otros ejemplos de gamificación aplicados a otros entornos son los que se impulsaron desde la iniciativa *The fun theory* de Volkswagen. En el primer caso se trata de una campaña de 2009<sup>34</sup> (Rolighetsteorin, 2009) donde querían incrementar el reciclaje de botellas de vidrio, para ello incorporaron elementos propios de juegos en esta acción. La manera fue convertir los contenedores en máquinas de juego y proponer un sistema de puntuación y un ránking. Cada contenedor presentaba 6 orificios para depositar las botellas, encima de cada uno

---

<sup>33</sup> <https://elmaestromanu.com/monstruos/>

<sup>34</sup> Puede consultarse la acción a través de este enlace <https://www.youtube.com/watch?v=zSiHjMU-MUo>

de ellos había una bombilla y, por último, un marcador que indicaba la puntuación actual y la mayor puntuación obtenida (record). Así, para conseguir puntos, la persona debe introducir una botella en el orificio donde se ha encendido la bombilla, a más botellas introducidas correctamente más puntuación recibe. Con esta sencilla propuesta de juego se logra incrementar el uso del contenedor de vidrio. Un contenedor normal recibió 2 interacciones, mientras que el gamificado recibió cerca de 100 interacciones por el mismo periodo de tiempo.

El segundo ejemplo<sup>35</sup> (Rojocelstial, 2010) forma parte de la misma campaña, pero esta vez el objetivo es incrementar el uso de las escaleras para el fomento del ejercicio físico. Para ello se transforman unas escaleras normales de una estación del transporte urbano en un piano. Justo al lado hay unas escaleras mecánicas que hasta el momento son la opción preferente para los usuarios y usuarias del transporte público. La propuesta gamificada de nuevo es simple, cada escalón se transforma en una tecla del piano, así a medida que se sube por la escalera van sonando las notas musicales que se van pisando. Los resultados se pueden observar en el vídeo, al tratarse de una propuesta más divertida, comporta novedad, presenta un resultado inesperado, provoca un incremento significativo del uso de las escaleras gamificadas (un 66% más del uso habitual), mientras que las mecánicas tienen muy poca afluencia.

En ambos ejemplos no sólo se consigue un incremento en el comportamiento que se quiere reforzar, es evidente el aumento de reciclaje o de uso de las escaleras convencionales, sino que también incide en la actitud de las personas, convirtiendo algo que no tiene ningún incentivo, es rutinario, aburrido, en algo divertido. En el primer caso se observa como impulsado por el juego hay quien

---

<sup>35</sup> Puede consultarse la acción a través del siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=I53vvC0h3uM>

lleva consigo bolsas llenas de botellas para intentar superar la puntuación, y en el caso de las escaleras-piano, cambia la manera de actuar: saltan, vuelven una y otra vez sobre el mismo escalón, etc. con una actitud divertida.

### **2.8.2. Aprendizaje Basado en Juego (ABJ)**

A la hora de definir el término ABJ ha de tenerse en consideración cómo se define su homólogo inglés *Game-Based Learning* (GBL). Plass, Homer y Kinzer (2015) proponen una definición a partir de la lectura de Shaffer, Halveson, Squire y Gee de 2005 donde señalan que “Definitions of game-based learning mostly emphasize that it is a type of game play with defined learning outcomes” (p. 259). Esta definición es muy genérica y puede englobar gran diversidad de tipo de juegos. En este sentido los autores hacen una puntualización de interés y es que “Usually it is assumed that the game is a digital game, but this is not always the case” (p. 259). Como bien señalan, muchos de los estudios y artículos que versan sobre GBL parten de la consideración de que los juegos utilizados son en formato digital, lo mismo sucede con el artículo de Plass, Homer y Kinzer. Aunque indican que mayoritariamente se tratan de juegos digitales, pero que también hace referencia a otro tipo de juego, su artículo recoge únicamente ejemplos de los primeros. Por lo que es habitual encontrar que, cuando se habla de GBL, se hace referencia de forma mayoritaria a la utilización de juegos de ordenador en el aula.

Por su parte, Gee (2006) hace referencia a las pedagogías post-progresivas en las que se combina la inmersión con un acompañamiento por parte del docente, y para ello destaca los videojuegos como instrumento que permite realizar ambas cosas. En este sentido utiliza el término *Game-like learning* o aprendizaje como juego, veremos que tendrá muchos elementos en común con el GBL o el ABJ.

Gee prosigue resaltando la necesidad de acompañar el aprendizaje de la

experiencia, es decir, intentar que el alumnado aprenda conceptos abstractos se convierte en algo realmente dificultoso. Ahora bien, si se le aporta un sentido, una utilidad, una práctica o experiencia, aunque ésta sea dentro de un entorno de juego, entonces el aprendizaje tiene más posibilidades de producirse con éxito. En concreto comenta que “When we do put what we know into explicit words, learners often can’t retain them and can’t even really understand them fully because they have not done the activities or had the experiences in and to which the words refer” (p. 2).

Esta idea de dotar de sentido a los aprendizajes más abstractos o memorísticos la ejemplifica en el caso del aprendizaje y comprensión de álgebra, Gee comenta que se logrará un mayor dominio si se consigue mostrar en situaciones concretas, en ejemplos reales. De esta manera dejarán de ser simplemente la memorización y resolución pasiva de una serie de símbolos sin sentido. Él encuentra en el *Game-like learning* y las tecnologías informáticas la manera de realizar el paso de una comprensión general (abstracta) a un aprendizaje situado (concreto), es decir, aportar un contexto práctico, activo para el aprendizaje que ayude en su comprensión, ir de una situación concreta a una general. O utilizando sus propias palabras “Situated understandings generally work in the other direction, understanding starts with a relatively concrete case and gradually rises to higher levels of abstraction through the consideration of additional cases (p. 4).

En el mismo artículo Gee (2006) destaca cómo a través de experiencias de *Game-like learning* se evidencia que se produce aprendizaje y que éste es más profundo gracias a la experiencia y al componente práctico de este tipo de propuestas. Lo mismo sucede con contenido más abstracto y memorístico, al asociarlo a las actividades que se han llevado a cabo durante el juego es más fácil de recordar.

Information and facts that are hard to retain when they are drilled out of any meaningful context come to be learned much more effortlessly when learners are acquiring them as part and parcel of their own activity-based purposes and goals—when they are, we might say, part and parcel of “playing the game” the learner wants to play. (pp. 19-20)

Una de las ideas importantes que señala Gee es la necesidad de complementar el uso del juego con sesiones de trabajos posteriores. En concreto pone de ejemplo la experiencia con el videojuego *Supercharged!* donde observa que, si bien sí se produce mayor anclaje del aprendizaje, es necesario acompañar el juego de una reflexión posterior que ayude a desarrollar los contenidos que se marcaban inicialmente. Por lo que el uso de (video)juegos como herramienta educativa no consiste únicamente en que el alumnado los juegue, sino que si se quiere conseguir un mayor aprendizaje se debe acompañar la práctica, la experiencia, del contenido abstracto al cual se quiere vincular.

Por su parte Tobias, Fletcher y Wind (2014) indican que el aprendizaje que se deriva puede hacerse directamente con un juego o a través de él: “Learning from computer games—as in all learning—is mediated by engaging appropriate cognitive processes, irrespective of whether knowledge is acquired by playing games, by participating in game-related communities, or by using worked examples in the games” (p. 486). Así, el aprendizaje se presenta dentro de la misma experiencia de juego o bien derivada de ella, ya sea a través de la participación en grupos que lo han jugado, o del análisis de situaciones aparecidas en el juego. De nuevo vuelve a aparecer la necesidad de no quedarse únicamente en el momento de juego, sino que éste debe ir acompañado de un trabajo posterior.



Campos (2017) aporta la siguiente definición “...el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ, GBL en inglés) es una forma de enseñanza/instrucción mediante la cual el proceso de aprendizaje está definido por la interacción con juegos (en computadora, si es posible)” (p. 193). Como se puede observar se vuelve a incidir en el formato del juego, el digital. Ello es debido a la explosión y extensión de este tipo de juegos y a la facilidad de disponer de los recursos necesarios como para poner a un aula a interactuar con un mismo juego. Las aulas de informática o bien los ordenadores presentes en las aulas permiten hacer una propuesta en la que toda la clase pueda interactuar con el juego de computadora.

Se ha podido comprobar como cuando se habla de GBL o ABJ suele hacer referencia al videojuego, aunque no se descarta el uso de otras manifestaciones de juego. Lo que es evidente es que los beneficios destacados del uso de videojuegos pueden extrapolarse y ampliarse al uso de juegos físicos.

De esta manera Campos (2017) muestra algunos de los beneficios que se desprenden de su utilización, como es el hecho de “dulcificar” el proceso de aprendizaje, posibilitando la inclusión de contenido diverso.

El juego en sí, se convierte en un medio, camino, método o técnica para aprender por cuanto los niños están abiertos a recibir, experimentar o adquirir cualquier contenido que se presente en ese formato. Luego, lo aprendido de esta forma lo transfiere a situaciones no lúdicas. (p. 186)

Este autor aboga por el hecho de “...considerar al juego como una estrategia a ser tomada en cuenta en la educación formal de los niños y jóvenes. Una estrategia que (...) permita que el aprendizaje que se le propone lograr tenga mayor atractivo y significado” (p. 186). Como se puede observar, defiende la utilización de los

juegos como una herramienta más dentro del aula para conseguir dotar de mayor significación y atractivo a aquello que se está enseñando.

Es recomendable el artículo de Gonzalo-Iglesia, Lozano-Monterrubio y Prades-Tena (2018) donde tomando de referencia autores que han tratado el ABJ realizan un trabajo de síntesis y también propositivo de interés. Entre su contenido citan la definición de Tobias, Fletcher y Wind sobre ABJ, es “el uso directo de juegos en el aula creados específicamente o ya existentes” (p. 38). En esta definición se incorpora la idea de que para la realización de ABJ se pueden utilizar juegos ya existentes o bien que se creen *ex profeso*, a lo que se puede añadir también la posibilidad de modificar o adaptar juegos para el fin que se persigue. Esta capacidad de creación original, modificación o adaptación lleva a romper la consideración mayoritaria anterior de pensar exclusivamente en juegos digitales, en concreto aquí hacen referencia a juegos físicos (de mesa, de cartas, de rol...). Y a modo de ejemplo exponen diversos ejemplos de la utilización de juegos comerciales para el aprendizaje que han sido recogidos en diversos artículos académicos (del 2011 al 2015). Por su parte, el artículo de Gonzalo-Iglesia, Lozano-Monterrubio y Prades-Tena (2018) analiza la experiencia propia de utilizar diversos juegos de mesa comerciales para el aprendizaje en la educación superior.

Una definición más completa y detallada de ABJ la encontramos en el libro *En clase sí se juega* del maestro Manu Sánchez (2021), en él dice que

...es un tipo de aprendizaje donde el juego se utiliza como herramienta educativa de múltiples formas. Esta metodología utiliza los juegos como herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación y la evaluación de conocimientos. Podemos emplear el juego en el aula ya sea como material

(juegos de mesa o sus componentes, por ejemplo), como tareas integradas, como metodología/estrategia para abordar contenidos propios de las asignaturas o desarrollar competencias, o como agente activo de socialización e integración. (p. 58)

Para Sánchez cuando habla de ABJ parece centrarse más en los juegos de mesa y no tanto en los de ordenador. Y resalta las posibilidades que presentan dentro del aula, ya sea como soporte, refuerzo o evaluación de lo que se ha trabajado, sin olvidar el papel importante que desarrolla como elemento que mejora la socialización y la integración del alumnado. Estas últimas características son exclusivas del ABJ en el que se utilizan juegos de mesa, ya que comporta necesariamente participar con otros de una experiencia lúdica en la que se toma un papel activo.

Para Carrión y Negre (2020) en el ABJ “...son juegos que se utilizan como herramientas con las que trabajar el currículo educativo. Cuando se utiliza ABJ, los alumnos juegan a los juegos y con la organización diseñada por el docente para conseguir un objetivo curricular” (pp. 30-31). Aquí aparece un elemento que es considerado como diferenciador de la gamificación, en el ABJ los participantes sí juegan. Este punto se retomará en el apartado de Discusión.

También es interesante prestar atención a la concepción de ABJ con la que trabaja el *Institute of Play*. Para ello retoman el término de Gee, *Game-like learning*, para referirse a diversas experiencias de aprendizaje alrededor del juego. Así en 2016 Ross Flatt<sup>36</sup> comenta que

---

<sup>36</sup> Fue miembro del *Institute of Play* y docente de la escuela *Quest2Learn* de la que se ha hablado en el apartado 2.6.3.1. [https://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/designthinking\\_rossflatt\\_debatseducacio\\_42\\_3\\_00816\\_1.pdf](https://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/designthinking_rossflatt_debatseducacio_42_3_00816_1.pdf)

So there are really three major ways that game-like learning can exist in a school setting. There's others but these are the three big ones. We have the game experience, the actual game itself. We have what's called a game-like experience and then we have the gamified experience. (p. 19)

Flatt incluye dentro de *Game-like learning* experiencias con un juego, lo que se podría asociar al GBL o ABJ; experiencias planteadas como juego (en las que no profundiza y quedan en un limbo conceptual, podría tratarse de experiencias en las que el juego tiene presencia, pero en las que no se llega a jugar como tal) y, por último, experiencias gamificadas. Como se señalaba anteriormente, los elementos en común son evidentes hasta el punto que Flatt considera el ABJ como un tipo de *Game-like learning*.

Para Flatt (2016) el *Game-like learning* presenta las siguientes características<sup>37</sup>:

- “Everyone is a Participant
- Learning Feels Like Play
- Everything is Interconnected
- Learning Happens By Doing
- Failure is Reframed as Iteration
- Feedback is Immediate and Ongoing
- Challenge is Constant” (p. 51).

Estos rasgos aluden a un tipo de actividad donde todas las personas participan, tienen un papel activo y es de esta actividad de donde surge el aprendizaje; el aprendizaje no se vive como algo farragoso, sino como un juego; el diseño de este

---

<sup>37</sup> Extraído de la presentación utilizada en su charla educativa realizada en la Fundació Jaume Bofill, la numeración corresponde al orden de la diapositiva. [http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/ppt/flatt\\_ross\\_institute\\_of\\_play\\_presentation\\_0.pdf](http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/ppt/flatt_ross_institute_of_play_presentation_0.pdf)

tipo de experiencias lleva a interrelacionar las distintas partes del momento del juego, de interconectarlas; el error, la no consecución del reto propuesto se plantea como un desafío constante que lleva a volver a intentarlo hasta conseguir superarlo; y por último, este enfoque lúdico del aprendizaje conlleva tener una retroalimentación inmediata, continuada. Por último, Flatt (2016) identifica cuáles son los secretos para conseguir una experiencia efectiva de GBL:

- retoma la idea de no limitarse al momento del juego, de vincularlo al trabajo que se puede desprender de su uso en espacios educativos;
- realizar un diseño con otras personas, no de manera aislada. El modelo propuesto por el *Institute of Play* ponía en relación a diseñadores/as de juegos y educadores/as;
- que los diseños resultantes tengan presente las expectativas sobre el juego y las tecnologías utilizadas;
- combinar elementos digitales y analógicos, o lo que es lo mismo, no limitarse únicamente al uso de contenidos o recursos digitales; y
- tener en cuenta el potencial de aprendizaje y de “enganche”, compromiso, de los juegos.

Más recientemente Sánchez (2021) identifica 3 niveles de aplicación del ABJ: inicial, medio y avanzado. El nivel inicial consiste en utilizar un juego de mesa que el o la docente conozca sobradamente y tenga control sobre él, pudiéndolo utilizar tal como se indica en el reglamento o bien haciendo pequeñas modificaciones para trabajar determinadas competencias. En el libro *En clase sí se juega* pone como ejemplo jugar al *Uno*, pero pidiendo que al jugar una carta numérica se deba decir en voz alta el resultado de la suma de ésta con la anterior o, en el caso de las cartas especiales, decir el doble de la carta que hay en lo alto del mazo de descarte. El nivel medio comporta una mayor presencia del juego de mesa (ya no

se utiliza de manera puntual, sino recurrente), con el objetivo de trabajar las competencias clave. Un ejemplo de este nivel es utilizar el juego *Monster Kit* pudiendo trabajar contenidos curriculares de las áreas de Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación artística y Valores sociales y cívicos, sin olvidar las 7 competencias clave que también pueden desarrollarse a través de este juego. Por último habla del nivel avanzado, aquí se pone “el juego como núcleo central de nuestro aprendizaje” (p. 84), pudiendo tener diversas manifestaciones: como **disparador** del aprendizaje; como **vehículo** en el que se incrusta lo que queremos trabajar o como **producto final**, es decir, que el trabajo realizado lleve a la creación de un juego que incorpore lo aprendido a nivel curricular o competencial.

En este sentido Plass, Homer y Kinzer (2015) citando a Plass, Perlin, et al. (2010) hacen referencia al uso o intencionalidad que pueden tener los juegos cuando se implementan en el aula. Presentan 4 categorías diferentes: *Preparation of future learning*; *Teach new knowledge and skills*; *Practice and reinforce existing knowledge and skills*; y *Develop 21st-century skills*. La primera categoría hace referencia al hecho de que el juego per se no incorpora los objetivos de aprendizaje, sino que será el detonante para articular actividades relacionadas con lo que ha pasado mientras se jugaba, por ejemplo, con la realización de debates en el aula. La segunda categoría incluye aquellas experiencias donde el juego es el encargado de introducir nuevas habilidades y conocimientos para que sean aprendidos durante la sesión. En la tercera categoría los juegos permiten poner en práctica y reforzar conocimientos y habilidades que ya se tienen. Por último, en la cuarta categoría se encuentran juegos que ayudan a desarrollar las *soft skills* (p. 264).

Se entiende que la propuesta de estos autores se refiere a la intencionalidad

principal que se busca con el uso del juego, ya que la última categoría puede encontrarse presente en las tres anteriores. Es decir, sería extraño encontrar algún juego que no permita trabajar alguna de las *soft skills*.

Es oportuno señalar que en la presente tesis se analiza el ABJ en su manifestación analógica, es decir, cuando un/a maestro/a diseña una experiencia de aprendizaje alrededor de un juego de mesa físico o alguno de sus componentes. Los estudios y análisis que se han realizado sobre el uso del juego digital, y los beneficios que se derivan de él, sirven de punto de partida. Aunque el formato de análisis difiere, no así la mayoría de beneficios que se derivan de su utilización. En este sentido se pueden tomar los beneficios que se destacan de la utilización de GBL o ABJ (en su formato digital) y traspasarlos a su versión analógica.

### **2.8.3. Serious game**

En 1970, Clark C. Abt publica *Serious games* un libro en el que aporta, entre otras cosas, una definición sobre qué son este tipo de juegos. Abt (1987) ve en los juegos una excelente oportunidad para conectar con la realidad conocimientos teóricos o abstractos, así dice " 'In dreams begin responsibilities', said the poet, and in games begin realities. Games offer expanded possibilities for action in a mode that, while chiefly mental, includes the felt freedom, intuitive speed, and reactive responses of physical movements" (p. 5).

Para él el *Serious game* incorpora elementos esenciales que lo convierte en herramienta a tener en cuenta dentro del campo educativo. En concreto dice que

We are concerned with *Serious games* in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not

intended to be played primarily for amusement. This does not mean that Serious games are not, or should not be, entertaining. We reject the somewhat Calvinistic notion that serious and virtuous activities cannot be "fun".

If an activity having good educational results can offer, in addition, immediate emotional satisfaction to the participants, it is an ideal instructional method, motivating and rewarding learning as well as facilitating it. (pp. 9-10)

Podemos ver cómo este tipo de juegos parten de un propósito educativo explícito, donde se prioriza la enseñanza de determinados contenidos, por encima de la parte lúdica. Ahora bien, y esta idea es importante, no por ello se está hablando de juegos que no son entretenidos o divertidos. Se puede encontrar el equilibrio en querer enseñar a través de un juego y que el proceso sea entretenido.

Mitgutsch y Alvarado (2012), al referirse a los *Serious game*, hablan en términos de que éstos incorporan un propósito que va más allá de la propuesta lúdica.

...Serious games and many educational games are explicitly designed to reach a specific purpose beyond the game itself. The purpose is reflected directly in the aim of the game and its topic, but also in the designer's intentions and their goal to impact the players in a specific way. (p. 4)

En este caso se remarca que es desde el propio proceso de diseño desde donde se piensa un juego en el que los y las jugadoras lleguen a ese propósito inicial, ya sea a través del objetivo, de su narrativa y/o de sus mecánicas.



Alrededor del término *Serious game* existe cierto consenso sobre sus características y qué elemento convierte un juego en un juego serio, la definición no aporta ninguna duda al respecto. Así tanto Sánchez (2021), Marín (2018) y Carrión y Negre (2020) coinciden en que el objetivo principal de este tipo de juegos no es la mera diversión, sino el aprendizaje o la formación. Para Sánchez

Los *Serious games* (juegos serios) son los juegos que hemos utilizado los docentes durante años en el aula. Hemos empleado varias nomenclaturas para referirnos a ellos: *juegos educativos*, *juegos didácticos* o *juegos formativos*. (...) están diseñados para un propósito principal distinto al de la pura diversión. (...) son aquellos cuyo objetivo principal es el aprendizaje de contenidos o la práctica de habilidades. (p. 42)

En esta cita aparecen otras nomenclaturas como son juegos educativos, didácticos o formativos, se podrían añadir también los juegos de simulación, y su objetivo principal es tanto el aprendizaje como la práctica.

Volviendo a la idea que remarcaba Abt anteriormente, para Marín (2018) "...un juego educativo ha de ser divertido; si no es así, más vale llamarlo ejercicio, material o actividad" (p. 95). Es decir, si se prioriza únicamente el componente educativo, la necesidad de que se produzca aprendizaje, se puede dar el caso de encontrarnos con unos materiales que, al no ser divertidos, pierdan su efecto motivador.

Abt (1987) insiste en este elemento motivador que comporta la utilización de juegos dentro del aula, no se trata únicamente de jugar a ellos, dentro de la misma acción de juego habrá la necesidad de planificar y analizar lo que en ellos se plantea y dar con la solución más óptima. En el libro hace referencia a un juego de

simulación del período de 1914-1918 donde cada participante llevaba a una de las naciones implicadas en el conflicto que ocasionó la I Guerra Mundial. La partida se inicia por la mañana y finaliza antes de anochecer, con sus pausas correspondientes. En este sentido, Abt señala que durante la pausa de la comida, el alumnado, de manera voluntaria, dedica parte del tiempo a investigar, consultar y aprender sobre ese período histórico para conseguir, de esta manera, la mejor solución posible. Para el autor

It might be said that in that one day they were motivated to learn more about how World War I started and ended, and how it might have been settled better, than they would have been taught by any other technique. John Dewey's ideal of the "active learner" was executed successfully. (p. 18)

En este ejemplo es obvio cómo se incrementa de manera clara la motivación e interés por el tema a trabajar, y (según la percepción de Abt) que el uso del juego es la mejor técnica posible para conseguir este fin, generando un aprendizaje activo y significativo. La justificación del uso de *Serious game* o juegos de simulación no se encuentra únicamente en el incremento de la motivación que supone, sino que también incide positivamente en otros aspectos como la construcción de la intuición, la resolución de problemas y el comportamiento social. En el ejemplo anterior estos elementos que van más allá de la motivación se presentan en el proceso que realiza el alumnado para entender la situación propuesta, establecer relaciones entre ellos para finalizar encontrando la opción que da resolución al juego.

The superior motivation of students in educational simulation games is widely recognized. It is obvious that motivation is necessary but not sufficient for learning. But the educational benefits of simulation games

other than motivational are only dimly understood. The training that games provide in intuition-building, problem-solving, and social behavior, for example, are of incalculable value. (p. 18)

Para concluir este apartado sobre el *Serious game* se puede encontrar su origen en los juegos de simulación militar que se utilizaban para la instrucción de mandos. Kapp (2012) habla de un juego del siglo VII llamado Chaturanga<sup>38</sup>, aunque no queda clara su intencionalidad de aprendizaje y puede tratarse de un juego cuyo objetivo fuese únicamente entretener a sus participantes. Por su parte, Escribano (2020) nos sitúa a mitad del siglo XIX, en 1850 donde se habla de “El Kriegsspiel<sup>39</sup> significa literalmente ‘juego de guerra’ y fue el primer juego de simulación de combate usado por las fuerzas prusianas para preparar a los oficiales jóvenes en la guerra contra Francia” (p. 45).

Es evidente que el *Kriegsspiel* cumple con los requisitos de un *Serious game*, su intencionalidad primera no es tanto pasar un rato entretenido, sino que tiene un claro objetivo formativo recreando situaciones de batalla y dando la opción de probarse ante ellas. Su utilización responde a plantear a los jóvenes oficiales del ejército simulaciones de batallas, para que con su estudio y análisis puedan poner en práctica (sin riesgo alguno ni comportar bajas humanas) las mejores estrategias de combate. Así Escribano (2020) comenta que

En 1850 el Kriegsspiel se había convertido en uno de los ejercicios habituales en las academias de oficiales de Alemania y se extendió también a otros países. Sus beneficios en el arte de la guerra eran evidentes:

---

<sup>38</sup> Juego de simulación militar originario de la India, considerado por algunos historiadores como el precursor del ajedrez.

<sup>39</sup> El nombre del juego aparece escrito de dos formas distintas: Kriegsspiel o Kriegspiel. Ambos términos hacen referencia al mismo juego, aunque el correcto parece ser el primero.

visualización del panorama general de la batalla, testado de distintas opciones durante el combate sin pérdidas humanas o movilización de recursos o contingentes, adquisición de experiencia en un contexto no comprometido por parte de oficiales jóvenes, estimular la intuición y la toma de decisiones en situaciones de combate, etc.

Algunas fuentes mencionan que el Kriegsspiel fue determinante en el hecho de que el ejército prusiano derrotara finalmente al segundo imperio francés. (p. 46)

Este tipo de juegos de simulación bélica pueden ser considerados los primeros *Serious game*, con el tiempo las simulaciones se extendieron a otros ámbitos más allá del ejército. A día de hoy se pueden encontrar juegos de simulación que recrean diversas situaciones, desde el pilotaje de un avión hasta la gestión de un hospital. Este tipo de juegos pueden ser tanto en formato digital o en formato analógico.

#### **2.8.4. Breakout EDU y Escape Room educativo**

Tanto los Breakout EDU como los Escape Rooms educativos se basan en la utilización de las mecánicas propias de los juegos de escape comerciales, en los que se plantean una serie de retos que deben resolverse en un tiempo determinado. A diferencia de las propuestas comerciales, en su aplicación educativa, para solucionar los distintos retos se tendrán que aplicar contenidos o habilidades determinadas, lo que lleva a reforzar el aprendizaje.

Para entender en qué consiste un *Breakout EDU* tomaré la definición del blog<sup>40</sup> del profesor José Luis Redondo (Redondo, 2017), para él

---

<sup>40</sup> El blog ya no es consultable, encontrándose el dominio en venta.

El *BreakoutEDU* tiene un carácter educativo desde su origen. La idea central es crear un macroreto que deben superar grupos-clase, que a su vez se subdividen en equipos. Ese macroreto tiene incluidos una serie de contenidos educativos, que constituyen o forma parte de los elementos (códigos, llaves, candados, elementos ocultos..), que deben resolver para conseguir abrir la caja, cajas o cualquier objeto que hemos usado para guardar el premio final. Premio que muchas veces consiste en abrir la caja.

Nicholson (2018) aporta una definición más sintética, sin entrar en demasiados detalles, “In the Breakout EDU concept, students solve a series of puzzles and challenges that guide them through a series of locks to open a box” (p. 46). En esta definición se destaca la acción de resolver una serie de puzzles o retos que llevan a abrir una caja. El Breakout EDU, como su nombre indica y queda recogido en la definición de José Luis Redondo, se genera dentro de un entorno educativo e implica la resolución de una serie de retos que llevan a la apertura de candados. Como indica, el objetivo final es conseguir abrir un objeto cerrado (normalmente una caja con uno o más candados) en un tiempo determinado.

Carrión y Negre (2020) dedican su libro *Desafío en el aula* a este tipo de experiencias, en él señalan que

Probablemente el primer formato de juego de escape educativo en popularizarse y el más habitual a día de hoy es el Breakout EDU, que simplifica las mecánicas del escape room tradicional utilizando como elemento central una caja cerrada con un montón de candados que requieren de algún tipo de actividad relacionada con el temario para abrirlos. (p. 20)

En esta cita hacen referencia al modelo comercial Breakout EDU<sup>41</sup> (Breakout EDU, s. f.), ideado en EE.UU y dirigido a profesionales de la educación, en el que el objetivo es abrir una caja que está cerrada por múltiples candados. Fuera del uso de esta licencia o propuesta comercial, hay docentes que se han inspirado en ella para realizar sus propias creaciones.

Carrión y Negre (2020) señalan una serie de diferencias entre la propuesta comercial de las salas de Escape Room y aquellas que se realizan con una intencionalidad educativa, así apuntan que se dan

...diferencias entre un formato comercial y una versión educativa, entre las que destacan el número de participantes simultáneos, el entorno de juego o los recursos materiales y personales disponibles; pero la principal diferencia es la finalidad, ya que el objetivo de los *escape room* no es otro que crear una experiencia divertida a sus participantes mientras que las que se realizan en el aula tienen una función didáctica, ya sea introducir un contenido, repasar un tema o practicar determinadas competencias. (pp. 19-20)

Como vemos las diferencias más remarcables son por un lado su finalidad, mientras las comerciales se diseñan para quien las realice pase un rato entretenido y divertido, en las educativas se parte de un contenido educativo, se marca pues unos objetivos de aprendizaje que se trabajarán a lo largo de la propuesta. Otros elementos distintivos son que en las educativas se adapta un espacio de la escuela, ya sea un aula, el patio o el gimnasio (en ocasiones los diseños incluyen diversas estancias de la propia escuela) y que se realiza simultáneamente con diversos grupos. Pensemos que habitualmente se parte de

---

<sup>41</sup> <https://www.breakoutedu.com/>

propuestas que se realizan con un grupo clase de 20-25 integrantes.

Sánchez (2021) incorpora otros elementos en su definición, así nos dice que

Son juegos basados en el desarrollo de habilidades mentales donde los participantes deben resolver los enigmas o problemas que plantean. Se propone una historia en la que los jugadores deben utilizar todas sus capacidades creativas y de razonamiento para completar la trama. (p. 289)

Para él se trata de un tipo de juegos en los que las diferentes pruebas se superan mediante el uso de habilidades mentales, al hacerlo se va desentrañando la historia que se esconde, por lo que el elemento narrativo es importante. Ahora bien, tanto los Escape Room educativos como los Breakout EDU pueden incorporar retos cuya resolución implique poner en marcha habilidades físicas o de destreza.

La maestra Jennifer Reaves (Reaves, 2017) en su blog<sup>42</sup> indica la característica diferencial entre los Breakout EDU y los Escape Rooms educativos. “Unlike other ‘Escape Rooms’ students are not trying to escape a physical location, they are instead trying to solve a series of puzzles to reach an end goal.” Ésta es la diferencia que mayoritariamente se señala cuando se quieren remarcar los elementos distintivos entre ambas propuestas, el Breakout EDU consiste en abrir algo cerrado y el Escape Room educativo consiste en salir de un espacio cerrado. A fin de cuentas, el objetivo viene a ser el mismo, abrir un elemento que se encuentra cerrado, sea éste una caja o una puerta, y poner fin a los retos.

---

<sup>42</sup> <https://www.edtechteam.com/blog/2017/08/break-out-of-classroom/>

Sobre los retos que pueden darse, Carrión y Negre (2020) proponen una tipología, su clasificación se basa en el tipo de acción a realizar para poder solucionarlos, así tenemos retos:

- **directos**: no es necesario nada externo para resolverlos.
- **de agrupación**: la cantidad de elementos con características en común indicarán el número que permitirá abrir el candado.
- **de secuenciación**: es necesario encontrar la pauta de ordenación de los elementos similares.
- **de conexión**: su resolución pasa por interrelacionar elementos o pistas que han aparecido de forma separada.
- **de patrón**: hay que identificar la pauta de diversos elementos, la solución será el valor precedente o futuro en la serie mostrada.
- **de habilidad**: son retos en los que es necesaria una acción física para su superación. (pp. 50-56)

Esta tipología no es del todo excluyente, los retos de secuenciación a la vez pueden ser de patrón, o de conexión si el proceso implica que se tenga que encontrar una pauta de ordenación de elementos que han aparecido de forma separada. De la misma forma sucede con la categoría de reto directo, se puede tener todo lo necesario para resolverlo, pero que para ello se tenga que encontrar una lógica ya sea de agrupar o secuenciar.

Para finalizar indicar que tanto Breakout EDU como Escape Room educativo se pueden realizar de manera presencial interactuando con elementos físicos, como de manera virtual a través de diversas plataformas.



## 2.9. Estrategias lúdicas en las bases de datos

En el apartado 2.11. se presentan experiencias que son una pequeña muestra de cómo el uso de los juegos en el ámbito formal empieza a aparecer, con estas primeras manifestaciones también se activará el interés a nivel académico sobre este fenómeno.

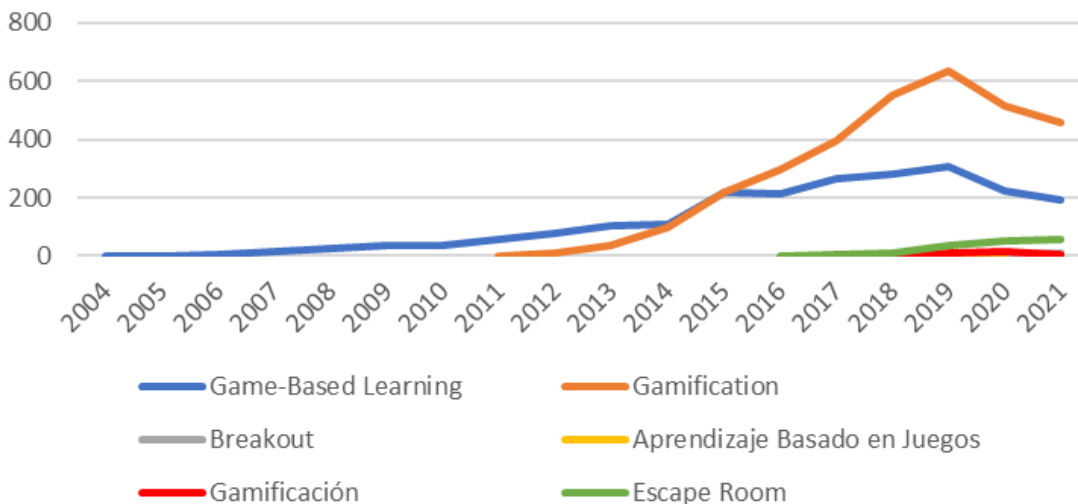
En este punto se ha realizado una exploración de la aparición de términos vinculados a este movimiento en artículos científicos y otros materiales de investigación. Esta búsqueda se ha llevado a cabo en dos bases de datos bibliográficas: *Web of Science*, que es más generalista y engloba todas las disciplinas; y *Eric*, especializada en educación.

En la búsqueda en la base de *Web of Science* se han tomado de referencia las siguientes palabras: Gamificación, Ludificación y Aprendizaje Basado en Juego, acompañados del término Educación. Se ha realizado el mismo proceso también para los términos en inglés Gamification, Game-Based Learning, Breakout y Escape Room acompañados del término Education. Se ha acotado al período comprendido entre los años 2004-2021.

Los resultados para ludificación no han sido significativos al reportar una única entrada, lo que indica claramente que cuando se habla sobre este tema se suele utilizar gamificación o ambos términos juntos.

La figura I muestra la evolución en este período de la presencia de estos términos relacionados con la aplicación de una visión lúdica a la educación.

**Figura I. Exploración de términos lúdicos y su relación con la educación**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Web of Science

Las principales ideas a destacar son:

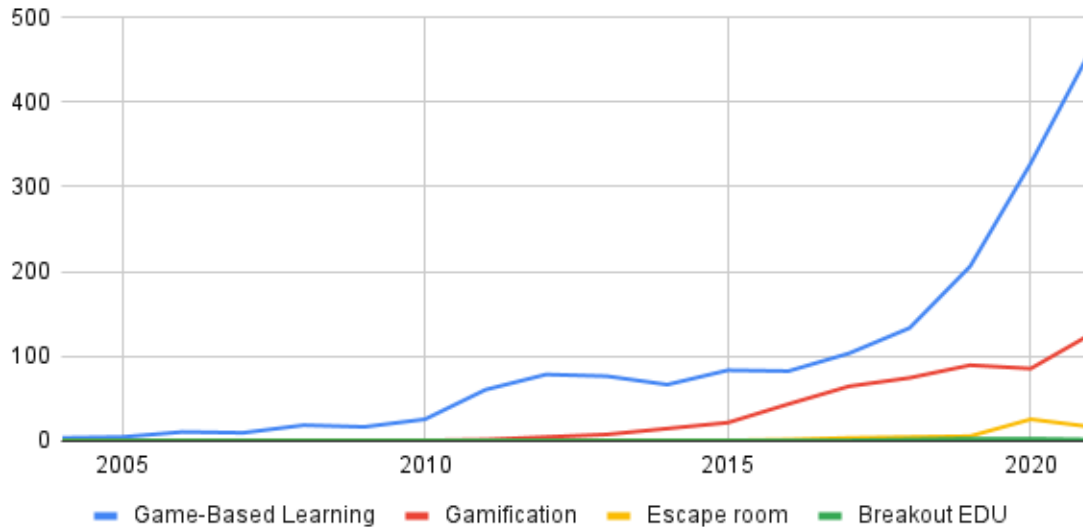
- hasta el 2004 no aparece la primera referencia alusiva a **Game-Based Learning** vinculada a **Education**<sup>43</sup>, esta presencia irá en aumento de manera moderada hasta el 2011. A partir de este año se incrementa pasando de 58 resultados en 2011 a 79 el año siguiente y superando los 100 en 2013. Como presenta la gráfica el punto de mayor presencia será en 2019 con 309 resultados.
- La producción de material divulgativo de carácter académico con los términos **Gamification + Education** dará comienzo mucho más tarde, en 2011, pero su crecimiento será mucho más pronunciado llegando a un máximo de 632 resultados también en el año 2019.

<sup>43</sup> Pueden encontrarse entradas anteriores a Game-Based Learning, pero no hacen referencia de manera exclusiva al campo educativo. Cabe recordar que tanto la gamificación como el GBL parten del marketing.

- En 2012 empezará a escribirse sobre **Breakout + Education**, siendo su impacto poco relevante, muchas veces por el hecho de confundirlo o incluirlo dentro del concepto **Escape Room**.
- Por último, en referencia a los términos en inglés, será a partir del 2016 cuando aparecerán entradas referidas a **Escape Room + Education**, la máxima producción es en 2021 con 56 entradas.
- Tomando de referencia los términos castellanos encontramos que tanto **Aprendizaje Basado en Juego** como **Gamificación** vinculado a **Educación** aparece por primera vez en 2015, con un volumen bastante modesto.

La consulta en la base de datos bibliográfica *Eric* se ha realizado únicamente de los términos ingleses Gamification, Game Based Learning, Breakout EDU y Escape room para el período 2004-2021, al aplicarse ya el filtro de ser una base especializada en educación. La figura II dibuja la evolución de la presencia de publicaciones de estos términos.

**Figura II. Game Based Learning, Gamification, Escape room y Breakout EDU en Eric (2004-21)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eric

Las principales ideas a destacar son:

- Cuando se consulta en una base de datos especializada en educación se produce un cambio en la predominancia, destacando muy por encima los resultados de *Game Based Learning* en comparación con el segundo término *Gamification*.
- ***Game-Based Learning*** aparece por primera vez en 1979 haciendo referencia al uso de juegos de ordenador y hasta la finalización del siglo pasado únicamente aparece en 7 resultados. Será a partir del 2004 cuando se iniciará un degoteo que irá en aumento: en el 2005 con 4 resultados, 25 en el 2010, 83 en 2015 y 328 en el año 2020. Llegando al máximo en el año 2021 con 463 resultados.
- De la misma forma que con la consulta realizada en *Web of Science*, no encontramos resultados para ***Gamification*** hasta el 2011, con un

crecimiento continuado hasta el 2021 con 126 resultados, siendo éste el máximo obtenido.

- En 2016 aparece la primera entrada para **Escape Room**<sup>44</sup> y será en el año 2020 cuando presentará su máximo con 25 resultados.
- Por último, no será hasta 2018 que se encuentre una entrada referidas al **Breakout EDU**, siendo su presencia testimonial con uno o dos casos cada año.

La tabla I muestra la cantidad de entradas para cada uno de los 4 términos en su versión inglesa, para el mismo período de tiempo (2004-21).

**Tabla I. Entradas por término según base de datos bibliográfica**

	Game Based Learning	Gamification	Escape Room	Breakout EDU
Web of Science	2177	3209	159	21
Eric	1763	528	54	6

Lo primero que llama la atención, y que se ha señalado anteriormente, es el gran volumen de entradas que se dan para el término Gamification en *Web of Science*. Mientras que en *Eric* predomina de manera clara el término Game Based Learning, esto puede deberse a que el término tiene mayor tradición e historia, sobre todo, con el estudio de la aplicación de videojuegos en entornos educativos. Mientras que el término Gamification es mucho más moderno. Por otro lado, la vinculación directa de Game Based Learning con el aprendizaje es evidente, por lo que invita más a ser utilizado dentro del campo educativo.

---

<sup>44</sup> Hay un resultado de 1992, pero no hace referencia a este tipo de propuestas lúdicas. En concreto habla de una sesión formativa de los bomberos de Nueva Zelanda a alumnado de Primaria, entre el contenido está cómo escapar de una habitación con fuego.

Observando los datos de *Eric* destaca otro dato de interés, a partir del 2012 aparecen entradas que contienen ambos términos. Esta confluencia de los dos términos se incrementa a partir del 2017, siendo muy relevante en el 2021 con 99 entradas. Este hecho podría explicar que al aparecer juntos se pueda pensar que se trata de sinónimos provocando la confusión terminológica entre ambos.

**Tabla II. Confluencia de Game Based Learning y Gamification en *Eric***

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
2	3	3	5	4	9	15	43	48	99

Dándose esta confluencia se encuentra necesario cuantificar por separado para evitar la duplicación de la misma entrada. La tabla III muestra el desglose de entradas cuando únicamente aparece el término y, a su vez, cuando lo hacen acompañados el uno del otro. Se toma de referencia el año 2017 que es cuando la frecuencia comienza a ser elevada.

**Tabla III. Desglose de los dos principales términos 2017-21**

Término	2017	2018	2019	2020	2021
Game Based Learning	94	118	163	280	364
Gamification	55	59	46	37	27
Ambos	9	15	43	48	99

Estas dos exploraciones a *Web of Science* y *Eric* permiten tener una aproximación del interés creciente sobre estas nuevas propuestas lúdicas aplicadas en la educación.

## 2.10. Publicaciones e investigaciones de interés

Con estos resultados se ha podido observar diversas maneras de entender la aplicación del juego en el aula, pero todo ello no es algo reciente, en 1980 Winnykamen (Unesco, 1980) destaca cómo el educador puede utilizar los juegos con una finalidad educativa.

En tal caso, el profesor podrá, cuando lo estime necesario, destacar más una actividad dada, partir de un juego en el que está éste muy presente, sin perjuicio de modificar (simplificar, aclarar o, por el contrario, complejificar) las condiciones del juego. El hecho de partir del juego para utilizarlo con fines educativos no supone que vaya a perder sus características propias, ni que hayan de ser esclavos de los caracteres absolutamente específicos de un determinado juego, simplemente porque existe como tal. Será en el plano local, en cada cultura, donde se podrán buscar las estructuras subyacentes a los juegos, y que se refieren a las actividades que los niños llevan a cabo durante su desarrollo. (p. 46)

Este interés creciente que se puede observar en el ámbito académico tiene su traslación en la publicación de libros dirigidos especialmente a docentes, donde el tema principal es esta relación entre el juego y la educación. Así tenemos que en 2017 se publica *Educación jugando: un reto para el siglo XXI* donde diversos autores y autoras (muchos profesionales del ámbito educativo) explican sus experiencias de uso de juegos con una finalidad educativa, este libro se publica gracias a una campaña de *crowdfunding*.

En 2018 ya es una editorial importante como Paidós quien publica *¿Jugamos?. Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*, en este libro Imma

Marín realiza una exploración histórica y teórica sobre el vínculo entre juego y educación.

Un año después, 2019, ven la luz dos nuevos libros: *Guía de los juegos de mesa en el aula* y *Aprende jugando. Jugar una garantía de aprendizaje real*. El primero de ellos vuelve a gestarse gracias a un mecenazgo y es una recopilación de juegos utilizados por el maestro Jaime Ángel Pardos. El segundo libro de 2019 lo publica Penguin Random House y viene de la mano de Pepe Pedraz, en él aporta una explicación teórica mientras nos embarca en una pequeña aventura de rol.

En 2020 Paidós vuelve a tocar el tema con *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativo a clase* de Christian Negre y Salvador Carrión, en este caso dedicado en exclusiva a los Breakout EDU y los Escape Rooms en el aula. Este mismo año la editorial Pregunta publica *Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje* coordinado por Usán y Salavera (2020) en el que, todo y su título, se recogen experiencias diversas de ABJ.

Llegados al año 2021 de nuevo Paidós publica *En clase sí se juega* del maestro Manu Sánchez, donde realiza un gran ejercicio a nivel teórico con gran número de ejemplos concretos que pasa a convertirse en libro de referencia.

Por último, en 2022 se han publicado los 4 volúmenes de *Antología del aprendizaje lúdico* en la que han colaborado diversos autores y autoras y que parte de una campaña de mecenazgo, tratando desde cuatro prismas diferentes la aplicación lúdica educativa. Para enero de 2023, está pendiente de publicación por parte de la editorial Destino el libro *Cerebro, infancia y juego* de la pedagoga María Couso.



Como se puede observar desde el 2017 cada año se han ido publicando libros de esta temática, lo que recoge el interés mostrado por parte de docentes por aprender más sobre la utilización del juego en el aula.

Para finalizar este apartado se quiere hacer referencia a algunos de los estudios que se han realizado sobre las implicaciones que tienen la gamificación o el ABJ cuando son utilizados en el ámbito de la educación formal. Para de esta manera recoger algunos de sus beneficios cuando son utilizados con una funcionalidad didáctica. Dentro de los estudios e investigaciones exploran el uso de los juegos de ordenador, son pocos los que se centran en los juegos de mesa. De todas maneras, no deja de ser cómo se presenta el juego, ya sea de forma digital o analógica. Muchos de los beneficios observados en el caso de los juegos de ordenador se pueden trasladar a los juegos de mesa.

En relación al uso de los juegos de simulación para la enseñanza de geografía Marrón (1996) destaca un gran número de virtudes:

- 1) Motivan.
- 2) Favorecen el aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento.
- 3) Desarrollan la capacidad para tomar decisiones.
- 4) Favorecen la visión de conjunto del tema objeto de estudio.
- 5) Permiten acercar al nivel de comprensión del alumno determinados conceptos o fenómenos especialmente complejos.
- 6) Conectan el ámbito académico con la vida real.
- 7) Desarrollan la sociabilidad y el espíritu de colaboración.
- 8) Permiten adaptar el aprendizaje al ritmo personal del alumno.
- 9) Favorecen la formación integral del alumno.
- 10) Modifican la clásica relación profesor-alumno.

11) Favorecen un aprendizaje más duradero. (pp. 51-53)

Como expone, la incidencia de la utilización de juegos dentro del aula tiene múltiples y significativos beneficios, desde el más evidente del incremento de la motivación, como el cambio en el rol del alumnado y de su relación con el docente. Apunta que gracias a los juegos se consigue un aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento que conecta con elementos reales de la vida y acaba en un aprendizaje más permanente. Por un lado se logra simplificar conceptos de gran complejidad, dotándolo de una visión más global. Al tratarse de propuestas alrededor de un juego, en las que se trabaja en grupo, ello comporta trabajar elementos como la escucha activa, la toma de decisiones y la colaboración entre iguales. Y es que desde el juego se consigue ampliar los aprendizajes que pueden realizarse, ya que en palabras de Marrón (1996) “a través de ellos se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma conjunta” (p. 52).

Existe la percepción de que incorporar propuestas basadas en juegos comporta una carga superior de tiempo. Aunque es cierto que para su preparación es necesario emplear una inversión temporal mayor, ya que muchas veces su diseño parte de cero, pero para Marrón (1996) “...con el empleo de los juegos de simulación se hacen menos necesarias las tareas de refuerzo y recuperación que cuando se trabaja con procedimientos y recursos convencionales. Esto conlleva (...) un enorme ahorro de tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizajes” (p. 52). Por lo que en cómputo general el tiempo no sólo se recupera, sino que llega a reducirse para la consecución de determinados aprendizajes.

Por su parte Tobias, S.; Dexter, J.; Elen, J. y Wind, A. (2014) observan 4 razones para incorporar los juegos desde un enfoque de su rentabilidad

- (a) People will voluntarily persist in playing games longer than they will engage in non-game learning.
- (b) If the game is instructionally relevant, this engagement increases time on (learning) tasks.
- (c) Increased time on learning tasks will yield increased learning.
- (d) Therefore, people may learn more from games than from some other instructional environments without increasing costs. (p. 497)

Como apuntan estos investigadores las propuestas que incorporan el juego dentro del aula consiguen una mayor implicación del alumnado. Si se parte de un diseño adecuado con el que se trabajen contenidos concretos, ello comportará un mayor tiempo de “trabajo” sobre la materia. Si se incrementa la dedicación a una materia o tema concreto también aumentará el aprendizaje que se produce. Por último, destacan que a través de la utilización de los juegos de mesa en el aula se puede llegar a aprender más que con otro tipo de propuestas sin incrementar su coste.

Huang y Levinson (2012) a nivel de estudios de ingeniería civil también destacan los beneficios que aportan los juegos, convirtiendo el aprendizaje en activo y aumentando su comprensión sobre determinados conceptos. Si bien también señalan una serie de críticas recibidas por algún alumno en referencia al ritmo del juego, para uno de los participantes fue lento y le llevó a aburrirse. Otra de las críticas hacía referencia a la curva de aprendizaje necesaria para poder jugar. Por último, señalan la necesidad de trabajar previamente los conceptos que se verán reflejados en el juego para conseguir un mayor enganche a la propuesta y también un mayor aprendizaje. En este aspecto hay que seleccionar convenientemente el tipo de juego para evitar que puedan producirse estas situaciones de falta de motivación.

Otro estudio de interés es el realizado por Siegler y Ramani (2008) que parten de las evidencias de que los niños y niñas de entornos socioeconómicos bajos presentan peores resultados en comprensión matemática que sus pares de clases socioeconómicas media y alta. La premisa es que ello se debe a la falta de oportunidades de utilizar representaciones matemáticas en su día a día, y parten de la hipótesis que jugar a juegos que ponen en práctica esta competencia puede ayudar a mejorar los resultados. Sin entrar en los detalles metodológicos y composición de la muestra<sup>45</sup>, el experimento parte de una prueba individual a cada participante de estimación de magnitudes: en una línea horizontal donde se indica en su extremo izquierdo el valor 0 y en el derecho el valor 10, los niños y niñas deben indicar dónde se sitúan los valores que los investigadores van nombrando. Esta primera prueba sirvió para evidenciar la diferencia entre los niños y niñas de clases sociales más elevadas (un acierto del 81%) y los de clase social baja (acierto del 61%).

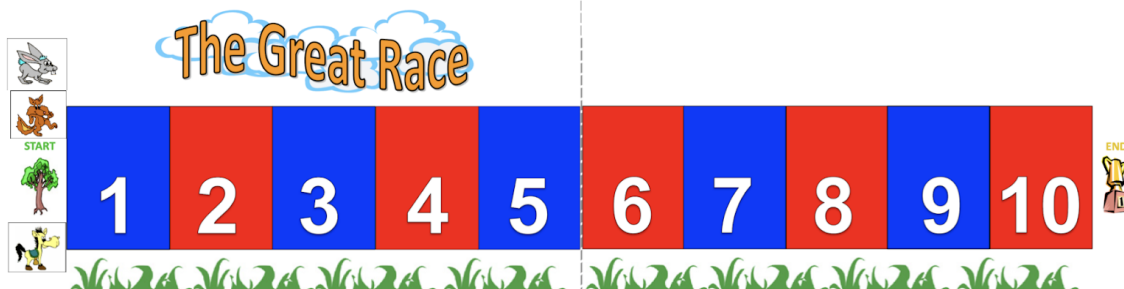
El siguiente paso es crear dos grupos donde se reparten de manera equitativa los niños y niñas de clase social baja. En un grupo juegan a un juego creado para la ocasión *The great race*<sup>46</sup>, que consta de 10 casillas ordenadas de manera lineal y numeradas de forma creciente. (ver figura III)

---

<sup>45</sup> El estudio puede consultarse en <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00714.x>

<sup>46</sup> La imagen del tablero ha sido tomada de <https://education.umd.edu/great-race-board-game> desde donde pueden descargarse las reglas, tablero y resto de componentes. (University of Maryland, s. f.)

Figura III. Tablero de *The Great Race* y peones de juego



En la descripción del estudio hacen referencia a que se hace girar una peonza<sup>47</sup> que presenta 2 únicos valores (1 o 2), en función del valor obtenido se tiene que avanzar los espacios indicados. Pero al avanzar deben indicar por qué números van pasando.

El otro grupo de juego dispone del mismo tablero, pero con un único cambio: las casillas no tienen ningún valor numérico, únicamente se diferencian por el color. En este caso la peonza muestra 2 posibles resultados: azul o rojo. Por lo que se debe llevar al peón a la siguiente casilla del color resultante, nombrando los colores de las casillas por las que se pasa. De esta manera si el peón está en una casilla roja y la peonza muestra como resultado el rojo se avanza nombrando los colores correspondientes (azul y rojo, en este caso).

Después de 4 sesiones de 15 minutos cada una, repartidas en 2 semanas, se vuelve a realizar la prueba individual de estimación y aquí aparecen los siguientes resultados:

- los niños y niñas de entornos socioeconómicos bajos que juegan a la versión numerada del juego mejoran notablemente en la estimación de

<sup>47</sup> Aunque en el estudio hablan de spinner (peonza o ruleta), en los materiales para descargar, las instrucciones de montaje hacen referencia a una moneda.

magnitudes,

- el uso del juego *The great race* logra eliminar la diferencia inicial de resultados entre niños y niñas de clase socioeconómica baja y los de clase socioeconómica media o alta. Llegan a presentar el mismo índice de acierto en la ordenación después de haber jugado al juego durante las 4 sesiones.

De la misma manera Trincheró (2013) realiza un experimento<sup>48</sup> entre alumnado de Educación Primaria para comprobar la incidencia de jugar a ajedrez en la resolución de problemas matemáticos. Los resultados del estudio indican una pequeña ventaja del grupo experimental sobre el grupo control. Para Trincheró esta diferencia puede deberse a que aquellos alumnos y alumnas que han practicado y jugado a las sesiones propuestas de ajedrez han tenido que concentrar su atención en el juego, contemplar las piezas sobre el tablero y tomar buenas decisiones si quieren vencer.

Una de las características del ajedrez es que es un juego exento de azar, ambos jugadores parten en igualdad de condiciones (mismas piezas y distribución inicial), la única diferencia es quién inicia la partida. Por ello, el éxito o fracaso depende de la habilidad de quien juega. Durante una partida de ajedrez han de mantener una atención prolongada, leer correctamente las posibilidades, prever posibles escenarios futuros y establecer estrategias de juego. Los beneficios que se derivan tienen que ver con mayor desarrollo de sus habilidades computacionales, así como la capacidad de analizar situaciones y problemas.

Todo ello ha llevado a los alumnos y alumnas que han participado de los grupos experimentales a incrementar su capacidad de leer e interpretar correctamente los

---

<sup>48</sup> El estudio puede consultarse en [http://chessedu.org/wp-content/uploads/chess\\_improve\\_pisa.pdf](http://chessedu.org/wp-content/uploads/chess_improve_pisa.pdf)

problemas matemáticos, observar qué elementos están presentes y aplicar sus conocimientos para dar con la solución. O en palabras de Trincherro “The visible effect of these processes is a transfer of chess ability to higher attention and problem solving abilities, that led to an appreciable increase of mathematics skills of the children” (p. 15).

## 2.11. Su manifestación en territorio español

A nivel español la utilización de juegos de mesa como herramienta educativa por parte de profesionales de la educación en sus aulas en sus inicios podrían parecer apuestas individuales, experiencias aisladas. Pero a partir de la segunda década del siglo XXI estas iniciativas más particulares empiezan a visibilizarse y lo que eran casos aislados empiezan a compartirse y difundirse, lo que lleva a crear curiosidad e interés por cómo aplicar estas estrategias lúdicas en la educación y a una replicación de las mismas. Todo ello derivado del hecho que diversos maestros y maestras empiezan a compartir contenido sobre la ludificación de algunas de sus clases, en ocasiones únicamente se limitan a comentarios en redes sociales, principalmente Facebook y Twitter, y en otros casos va acompañado de la creación de blogs donde explican con más detalle sus propuestas.

Es difícil poder establecer cuándo y quién inicia este movimiento, seguramente sería una equivocación realizar una afirmación al respecto, ya que puede darse la situación de alguna profesional de la educación que lo haya estado utilizando, pero que no lo haya compartido de manera abierta. Como se ha podido observar en el repaso a nivel histórico hay una serie de autores y autoras que ya destacaron el juego como elemento central de la educación, pero sus propuestas hay que contextualizarlas en su época histórica, el tipo de juegos disponibles y las

posibilidades que éstos ofrecían. En muchas ocasiones se trata más de materiales educativos que juegos propiamente dichos.

Más recientemente aparece un grupo de docentes que apuestan por introducir el juego en su día a día, esta vez toman de referencia juegos más modernos, de actualidad, de los que se pueden encontrar en las tiendas. No serán, por tanto, materiales pensados para aplicar al aula, serán estos maestros y maestras quienes verán las posibilidades de los juegos para poder trabajar contenidos, actitudes y competencias. La inclusión de juegos comerciales, adaptándolos y modificándolos si es necesario, será el elemento diferencial ante los referentes pedagógicos mostrados en el punto 2.5.

#### **2.11.1. Primeras manifestaciones públicas**

Para realizar este apartado se ha procedido a rastrear los perfiles de Facebook de maestros que empezaron a hablar de la utilización de juegos en sus aulas, así como la lectura de sus blogs personales. En base al contenido de estas dos fuentes de información se ha podido establecer un punto de partida documentado, todo parece indicar que es en la primera década del siglo XXI cuando maestros y maestras empiezan a compartir sus experiencias utilizando las redes sociales.

A modo de ejemplo y, centrando la atención en el territorio español, dentro de este grupo de docentes que empiezan a utilizar el juego moderno como herramienta educativa tenemos al maestro **Marc Fresquet Martínez** con el proyecto piloto *Aprender Jugando* (Fresquet, 2010), realizado durante el curso 2009-10 en el CEIP Federico Maicas con alumnado de P5 de Educación Infantil. En cursos posteriores el proyecto se transforma en un taller dos tardes a la semana con alumnado de 1º de Primaria (2010-11) y con 6º de Primaria (2011-12). Ese mismo curso, de manera paralela, también desarrolla el proyecto *Grandes Juegos de*



*Habilidad* con alumnado de 1º y 2º de Primaria para trabajar en la asignatura de Educación Física. El proyecto *Aprender Jugando* se presenta al concurso Experiencias Educativas Innovadoras que la editorial La Calesa convoca en 2012, consiguiendo el tercer premio.

Hay que destacar esta apuesta inicial por los juegos de mesa modernos dentro de las aulas en un momento en el que este tipo de experiencias no eran tan habituales. Pero igual de importante, o quizás más, es el trabajo de difusión del proyecto que realiza a inicios del 2010 a través de su blog *Las Tierras de Narghai*<sup>49</sup>, donde habla de las sesiones que realiza, qué juegos ha utilizado y comparte el diseño de juegos propios (Fresquet, s. f.). Esta visibilización se complementa a partir de enero de 2012 a través de su perfil de Facebook.

**Manu Sánchez Montero**, maestro de Sevilla, es otro de los docentes que empieza a compartir a mediados del 2012 cómo utilizar juegos de mesa en el aula a través de su blog<sup>50</sup> (Sánchez, s. f. a, s. f. b.). En esta fecha aparece una primera entrada donde defiende el uso del juego en clase, comentando su intención de introducirlo el curso siguiente. También aporta un listado de juegos identificando qué se puede trabajar con ellos.

Por otra parte, en verano de 2012 inicia el proyecto *Tú eliges* para el fomento de la lectura entre su alumnado, donde comienza el relato de la historia del personaje *Tueli*<sup>51</sup> y plantea las situaciones que se va encontrando. Son sus alumnos y alumnas quienes votan sobre las diversas opciones de continuación, de esta manera eligen cómo debe continuar sus aventuras. De manera periódica, Manu Sánchez, va redactando los siguientes capítulos partiendo de la opción más

---

<sup>49</sup> <http://tierrasdenarghai.blogspot.com/>

<sup>50</sup> Dispone de dos blogs: <http://elmaestromanu.blogspot.com/> y el actual <http://elmaestromanu.com/>

<sup>51</sup> El nombre del personaje responde al acrónimo Tú eli(ges).

votada por su alumnado (Orientación Andújar, 2016). Esta iniciativa fue identificada por el portal educativo *Compartimos la clase* como *Experiencia del mes* en agosto de 2012 y como *Experiencia del Año* en junio de 2013. El proyecto finaliza con la creación de una novela de literatura infantil autoeditada, que tuvo una gran acogida, reconocimiento y repercusión en medios de comunicación. Posteriormente la editorial Alfar la edita con gran éxito, ello lleva a la escritura de dos nuevos libros de *Las aventuras de Tueli* (Sánchez, 2015a, 2015b, 2017a). A través de este proyecto invita a jugar en la construcción conjunta de un relato mientras consigue el objetivo inicial de fomentar la lectura y trabajar la comprensión lectora entre los más pequeños.

A través de Facebook empieza a compartir sus experiencias a partir de 2013, inicialmente con el proyecto de *Tú eliges*. Es a partir de 2014 cuando entra de lleno con los juegos de mesa aplicados en el aula. Su apuesta y defensa por esta aproximación lúdica en la educación le reporta un gran reconocimiento al recibir el premio del concurso *El juego en la escuela* del Observatorio del juego<sup>52</sup> en su 3ª y 5ª edición, así como su presencia en programas de televisión y radio de Andalucía.

En 2013 el profesor de secundaria **Natxo Maté Puig** inicia su blog *1d10 en la mochila*<sup>53</sup> (Maté, 2013) con una entrada hablando de la necesidad de presentar a sus alumnos y alumnas de 3º de ESO alternativas al ocio digital, al darse cuenta que sus referentes de juegos eran clásicos como el parchís. De esta manera empieza un taller donde va presentando otras opciones de ocio, la primera sesión fuera del horario lectivo la dedica a los juegos de rol con un gran éxito y repercusión entre el alumnado. Simultáneamente va publicando también a través

---

<sup>52</sup> <https://www.observatoriodeljuego.es/>

<sup>53</sup> <https://1d10enlamochila.wordpress.com/>

de Facebook las entradas que va subiendo a su blog donde explica la experiencia de descubrir estos juegos modernos por parte de su alumnado. Desde entonces va introduciendo y ampliando la presencia de los juegos dentro del currículum.

También en el año 2013 el maestro de Primaria **Roberto Alhambra Sánchez** comparte en su blog<sup>54</sup> que ha utilizado los juegos de rol en clase porque los ve como una herramienta perfecta para “desarrollar el pensamiento abstracto, la capacidad cognitiva, sus competencias lingüísticas y su imaginación” (Alhambra, 2013). Y que el resultado es muy satisfactorio y otros docentes se han interesado para poder replicar la experiencia. De nuevo, será a través de Facebook donde da a conocer a mayor número de personas cómo está utilizando los juegos de rol.

Dos años más tarde, en 2015, el maestro **Christian Negre Walczak** contacta con el fundador de *Breakout Edu*, James Sanders, para poder elaborar sus propias creaciones (Negre, 2016)<sup>55</sup>. Christian es de los iniciadores del movimiento Breakout en España y gran conocedor de esta herramienta. De igual forma que en los anteriores casos, a partir del 2016 empieza a compartir vía redes sociales experiencias vinculadas a *gamificación* y *Breakout EDU*.

Por último, y sin pretensión de ser exhaustivo, dentro de este conjunto de docentes que empiezan a compartir sus experiencias lúdicas realizadas en sus aulas se debe incluir al maestro de Primaria **Óscar Recio Coll**, referente de introducción del juego moderno en el aula, así como de los juegos de rol. Un problema con el dominio de su blog ha comportado la pérdida del contenido de éste, por lo que no es posible datar con precisión cuando empieza a publicar al respecto. Desde su nuevo blog *JuEducación*<sup>56</sup> aparecen entradas (Recio, 2016) que ya hablan sobre su aproximación lúdica a la educación desde 2016, y

---

<sup>54</sup> <https://laalianzadelostressoles.blogspot.com/>

<sup>55</sup> <https://www.applejux.org/>

<sup>56</sup> <https://jueducacion.com>

seguramente existen de anteriores a esta fecha. En mayo de 2013 publica en su muro de Facebook una entrada (Recio, 2013) que hace referencia a la impartición de una formación en el Centro de Profesorado de Oviedo sobre storytelling y narrativa digital.

**Tabla IV. Iniciadores divulgación del enfoque lúdico en educación en España**

Año	Nombre
2009	Marc Fresquet Martínez
2012	Manu Sánchez Montero
2013	Natxo Maté Puig, Roberto Alhambra Sánchez, Óscar Recio Coll
2015	Christian Negre Walczak

Este grupo de maestros y profesores dan una mayor publicidad a esta visión lúdica de la educación explicando cómo la aplican ellos en sus aulas desde sus redes sociales y blogs. Pero el interés creciente sobre esta temática lleva a que en muchos centros de formación del profesorado se empiece a ofertar cursos bajo la etiqueta de *gamificación* (principalmente). Coincide que los 6 educadores impartieron o imparten cursos sobre *gamificación*, *ABJ*, *Breakout EDU* o los juegos de rol, lo que supone un paso más allá en extender el uso del juego en las aulas. Ya no se trata de leer o consultar el contenido que van compartiendo, sino que en las formaciones se puede entrar en detalle, experimentar, interaccionar para llegar a una comprensión más real y plena de estas propuestas lúdicas.

Aparte de estas iniciativas a título individual, en la misma época aparecen otras experiencias relacionadas, en este caso se trata de la asociación de educadores sin ánimo de lucro *Nexo educativo* de Rivas-Vaciamadrid (Madrid). Esta entidad se funda en 2013 y entre sus proyectos tenían “*Juega, Aprende, Conoce*” (Nexo

educativo, 2014) con el objetivo de resaltar la “posibilidad de dotar de cariz pedagógico a los juegos de mesa como recurso de aprendizaje y enseñanza, así como implementar su uso en los diferentes ámbitos de la educación permanente<sup>57</sup>”. La asociación finaliza la comunicación sobre sus actividades a mediados del 2016, por lo que se estima que se ha disuelto como entidad.

También el *Festival del Joc Dau* de Barcelona desde su primera edición en el año 2012 ha querido dar presencia al juego en las escuelas del distrito de Sant Andreu, de esta manera en las diversas ediciones se han programado actividades para acercar el juego y que éste se convierta en una actividad cotidiana en las aulas. Ya en su séptima edición (2018) incluye sesiones de formación a maestros y maestras para lograr introducir con normalidad la presencia del juego en el aula. En 2019, conjuntamente con el Consorci d'Educació de Barcelona, se organiza el curso *El joc a l'aula* dirigido a docentes de Primaria y Secundaria, las sesiones del curso son realizadas por profesorado<sup>58</sup> que ya utiliza el juego como una herramienta más de aprendizaje, en gran mayoría se recogen experiencias de ABJ. Así queda reflejado en el programa de esa edición “**150 mestres, 75 de primària i 75 de secundària** rebran un curs de formació sobre la importància i les grans virtuts pedagògiques del joc dins de l'aula”<sup>59</sup> (Dau Barcelona, 2019, p. 3). Esta formación se mantiene en formato on-line durante los años 2020 y 2021, al no poderse realizar presencialmente debido a las condiciones sanitarias.

No sólo el sector educativo detecta la potencialidad del juego como herramienta, sino que desde la misma industria del juego de mesa también lo contemplan como

---

<sup>57</sup> Cita extraída de la presentación Prezi <https://prezi.com/4eyyavz2jgec/nexo-educativo/>

<sup>58</sup> Entre el profesorado encontramos a Óscar Recio, Meritxell Nieto y yo mismo, entre otras personas.

<sup>59</sup> Se ha respetado la negrita y color del texto original.

un recurso de interés y cómo se verá más adelante, algunas editoriales empiezan a realizar formaciones al respecto.

### 2.11.2. Organización del movimiento

Ante este interés creciente, el colectivo docente comienza a organizarse, de aquí surgen los primeros encuentros donde se comparten experiencias aplicando metodologías o herramientas novedosas.

Figura IV. InnoBar



Por citar algún ejemplo de estas reuniones de docentes tenemos los *InnoBar*, iniciativa del maestro Salvador Carrión y el profesor Moisés Llorente que se definen como “un encuentro educativo alternativo y autogestionado en el que compartimos trucos y consejos mientras bebemos una cerveza” (de su descripción del perfil de Twitter). Estos encuentros se realizaban en un entorno informal, habitualmente en un bar, donde un grupo de aproximadamente unos 50 docentes se reúnen para conocer 10 píldoras (experiencias innovadoras educativas) mientras comparten una cerveza. La primera sesión se realizó el 29 de junio de 2016 en Hortaleza (Madrid) con la participación de 35 docentes. Posteriormente se extiende a diversos municipios y ciudades (Ontinyent, Barcelona, Murcia, Gran Canaria, etc), llegándose a realizar también en Ciudad de México. El último encuentro se realiza el 13 de noviembre de 2019 en Palencia.

A iniciativa de la comunidad de *Gamifica tu aula*, el 27 de mayo de 2017 se celebran las *Jornadas del juego, la Gamificación y el Aprendizaje (JGA)* en los

Salesianos de Atocha, Madrid. Tal como recoge en su página web existe la “necesidad de aprovechar los beneficios del juego dentro del aula, como estrategia de aprendizaje completo y global...” (JGA, s. f.) y a su vez desvirtualizar a la comunidad educativa que ya los utiliza o muestra interés en ello. Las jornadas vuelven a realizarse el 12 de mayo de 2018 en el Colegio Valle del Miro, en Valdemoro (Madrid) y en 2019 se celebran las 3ª jornadas el 11 de mayo en el Colegio Aquila de Parla, de nuevo en Madrid. La participación en estas jornadas es de 300 personas aproximadamente en cada edición. Lamentablemente la 4ª edición tuvo que suspenderse debido a la pandemia causada por el Covid-19.

A ejemplo de las *JGA*, el 15 de septiembre de 2018 empiezan los encuentros de *Ludocentes*, el primero de ellos en el Colegio Leonardo da Vinci de Morazarzal, Madrid. Y los dos siguientes en otros municipios madrileños: en Galapagar el 23 de marzo y en Valdemoro el 21 de septiembre de 2019. En estos encuentros, realizados en sábado, acuden aproximadamente unas 300 docentes en la primera y tercera edición y 150 personas en la segunda edición.

También a través de redes sociales se empiezan a crear grupos de docentes que tienen interés en compartir y aprender cómo se puede ludificar la enseñanza, ejemplo de ello es *Gamifica tu aula*, que inicia su actividad en Twitter en enero de 2016 y tiene más de 20.500 seguidores<sup>60</sup>. En la plataforma Telegram encontramos diversos grupos como *ABJ (Juegos en el Aula)* y *Escape Room Educativo* con 1533 y 5089 miembros<sup>61</sup>, respectivamente.

---

<sup>60</sup> Datos a 1 de octubre de 2022.

<sup>61</sup> Ídem.

### 2.11.3. Formaciones y cursos

Ante este interés sobre las potencialidades del juego en las aulas las editoriales de juegos de mesa empiezan a realizar acciones concretas, en este caso organizando formaciones dirigidas a maestros/as y educadores/as. La primera editorial de la que se tiene constancia es *Devir* que realiza un proyecto durante el curso 2016-17 en escuelas de las provincias de Madrid y Valladolid. A continuación es la editorial *Haba* quien diseña la formación *Y tú... ¿juegas en clase?* donde presentan las virtudes del juego en el aula, aportando una visión desde la neurociencia, con una gran parte práctica. La primera formación se celebra el 27 de mayo de 2017 en Laguna de Duero (Valladolid), a ésta le sigue una celebrada en la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona<sup>62</sup> el 11 de noviembre del mismo año. El éxito y la gran demanda de esta formación gratuita de *Haba* lleva a que en los años 2018 y 2019 se realicen en diversas ciudades (Sevilla, Madrid, Málaga, Segovia, Badajoz, Logroño, Valladolid...) repitiendo en la Universitat de Barcelona ambos años.

A ejemplo de las formaciones realizadas por *Haba* otras editoriales de juegos impulsan sus talleres formativos presenciales como *Mercurio* con *Juega y Aprende* y *Cayro* con *Clase de juegos y juegos de clase*, estas formaciones tienen un coste de entre los 15-25€. Otras editoriales como *Átomo Games* también realizan formaciones telemáticas dónde explican cómo utilizar sus juegos en el aula.

El vínculo entre educación e industria del juego de mesa no sólo se visualiza en talleres y formaciones, sino que también desarrollan materiales pedagógicos de algunos de sus juegos. Ejemplo de ello son las fichas pedagógicas y otros

---

<sup>62</sup> La formación se lleva a cabo gracias a las gestiones realizadas conjuntamente con la asociación *Laboratori de Jocs* y a la implicación de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.



materiales de editoriales como *Haba*, *Devir*, *Mercurio*, *Cayro*, *Átomo Games*, *GdM games* y otras muchas.

Por último en el 2019 empieza el proyecto *Conectar Jugando* (Mercurio, s.f.), impulsado por la editorial *Mercurio*, el grupo de investigación Neuropsicología, genes y ambiente (NeuroPGA) de la Universitat de Lleida y la asociación AFIM21 iniciando un “programa de intervención cognitiva con juegos de mesa modernos que tendrá por objetivo la mejora de las funciones ejecutivas en alumnado de educación primaria para así favorecer un buen desarrollo cognitivo en la etapa escolar.”<sup>63</sup> Este proyecto toma la forma de un Doctorado Industrial y tiene una duración de 3 años, concluyendo a finales de 2022 con la publicación de una tesis que recoge los resultados de la investigación. Recientemente, el doctor Jorge Moya, director del proyecto, fue entrevistado en la cadena Cope<sup>64</sup> (García, 2022, 20m00s), durante la entrevista expuso alguno de los beneficios que han podido observar del uso del juego, como que ayudan a desarrollar algunos procesos cognitivos, sobre todo los procesos atencionales. Remarca la importancia que la elección del juego no se base exclusivamente en lo que permite trabajar, sino que debe ser un elemento que llame la atención, que dé una buena experiencia de juego, en definitiva, que sea divertido. Porque ello implica que se juegue más, que se invierta más tiempo con él, y por tanto, que se pongan en práctica durante más tiempo los procesos cognitivos y atencionales. En referencia a la acción del juego si se mantiene a lo largo de la vida, remarca los beneficios a los que Brown (2009, Marantz, 2008) alude sobre que a más tiempo y frecuencia de juego mayor protección ante el declive cognitivo y enfermedades neurodegenerativas.

---

<sup>63</sup> [http://mercurio.com.es/conectar\\_jugando.html](http://mercurio.com.es/conectar_jugando.html)

<sup>64</sup> Mediodía COPE del 7 de octubre de 2022.

Como se ha mostrado anteriormente al hablar de los maestros que empezaron a divulgar y compartir sus experiencias, no sólo son las editoriales las que realizan y dan soporte a formaciones. También desde los Centros de Recursos Pedagógicos y de Formación de Profesorado se programan cursos en los que el juego tendrá especial protagonismo. Muestra de este creciente interés sobre la aplicación de diferentes estrategias lúdicas dentro del campo de la educación formal son las formaciones dirigidas a docentes. Para tener una lectura aproximada de este tipo de formaciones se han tomado las actividades formativas ofertadas desde la página oficial de la Generalitat de Catalunya de la *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)*<sup>65</sup> comprendidas entre el período 2014-2022 en cuyo título aparece uno de los siguientes términos<sup>66</sup> (o combinación de ellos): *Gamificación*, *Aprendizaje Basado en Juego (ABJ)*, *Escape Room* o *Breakout EDU*. Estas actividades formativas incluyen conferencias, talleres, grupos de trabajo y cursos tanto en modalidad presencial como telemática.

Se parte de la certeza que los resultados obtenidos son una aproximación a la totalidad de cursos realizados, al haber formaciones en las que en el título no aparece ninguno de estos términos, pero que versan sobre ello<sup>67</sup>.

En la figura V se presentan los resultados de esta búsqueda. Se puede observar cómo claramente predominan las acciones formativas que incluyen el término *Gamificación*, como se ha expuesto anteriormente esto es debido a la gran difusión del término y que la gente lo asocia rápidamente (pero también equivocadamente) a que el juego tiene presencia en este tipo de experiencias. Así la gráfica muestra una evolución claramente ascendente, mientras que en 2014

---

<sup>65</sup> <https://xtec.gencat.cat/ca/formacio/info-general/cercador-activitats/>

<sup>66</sup> Al realizar la búsqueda sobre formaciones realizadas en Cataluña, se han utilizado los términos en catalán.

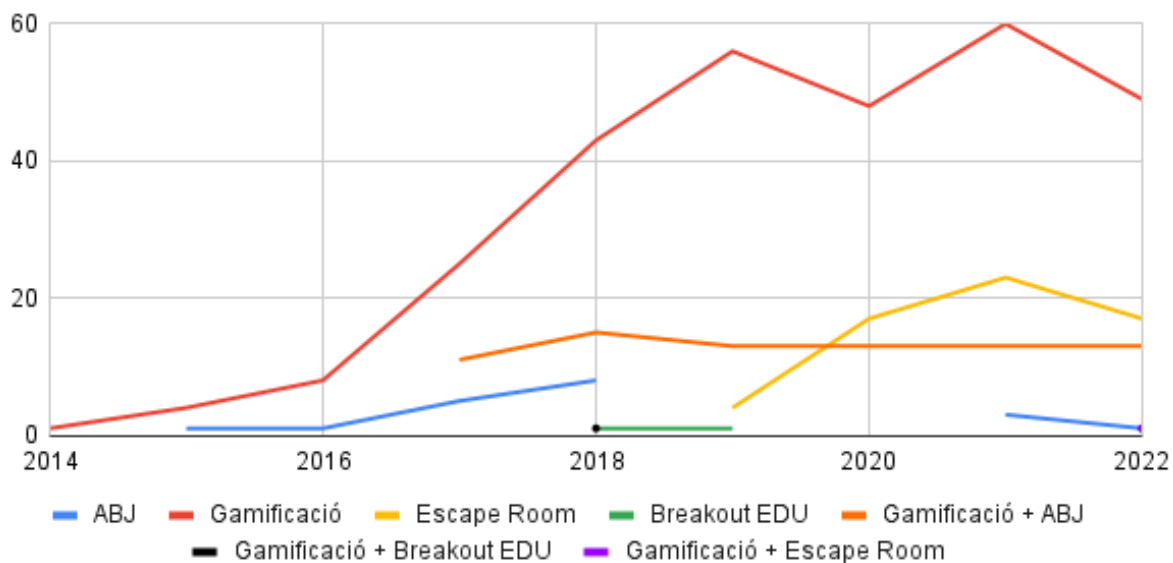
<sup>67</sup> Ejemplo de ello es el curso *Jocs a l'Aula* organizado por *Laboratori de Jocs* durante los cursos 2018-19 y 2019-20, cuyo contenido principal era el *ABJ*.

sólo aparece un curso, a medida que pasan los años se van incrementando, inicialmente de manera moderada, es a partir del 2017 cuando el crecimiento es importante llegando a 25 formaciones. También es a partir del 2017 cuando se empieza a encontrar asociado a otros términos, especialmente con el *ABJ*. El mayor número de formaciones sobre *gamificación* se da en el año 2021, con 60 y 73 al incluir las de gamificación + *ABJ*.

Por su parte, las acciones formativas que incluyen únicamente el término *Aprendizaje Basado en Juego* o sus siglas no experimentan la misma tendencia, encontramos la primera en 2015 y su mayor número será en 2018 con 8 formaciones. Se produce una intermitencia de su presencia, desapareciendo durante 2019 y 2020. Esto puede deberse a que se integran bajo el título de *gamificación* o bien la formación presenta ambos términos.

En 2019 encontramos las primeras formaciones sobre *Escape Room*, éstas se incrementan de manera significativa al año siguiente y se mantendrán más o menos estables en número.

**Figura V. Formaciones en Cataluña que el título incluye los siguientes términos (2014-22)**



En cambio las formaciones sobre *Breakout EDU* son residuales, en el período observado únicamente encontramos 2 de ellas y 2 más que van acompañadas del término *Gamificación*. Podría estar pasando un fenómeno similar al que se da con el *ABJ*, es decir, que en las formaciones de *Escape Room* se incluyan los *Breakout EDU* o bien que se dé confusión terminológica. En este caso no se considera tan relevante al tratarse de propuestas muy similares, únicamente se diferencian en el objetivo final del juego propuesto: escapar de un recinto cerrado o bien conseguir abrir un elemento cerrado con candados.

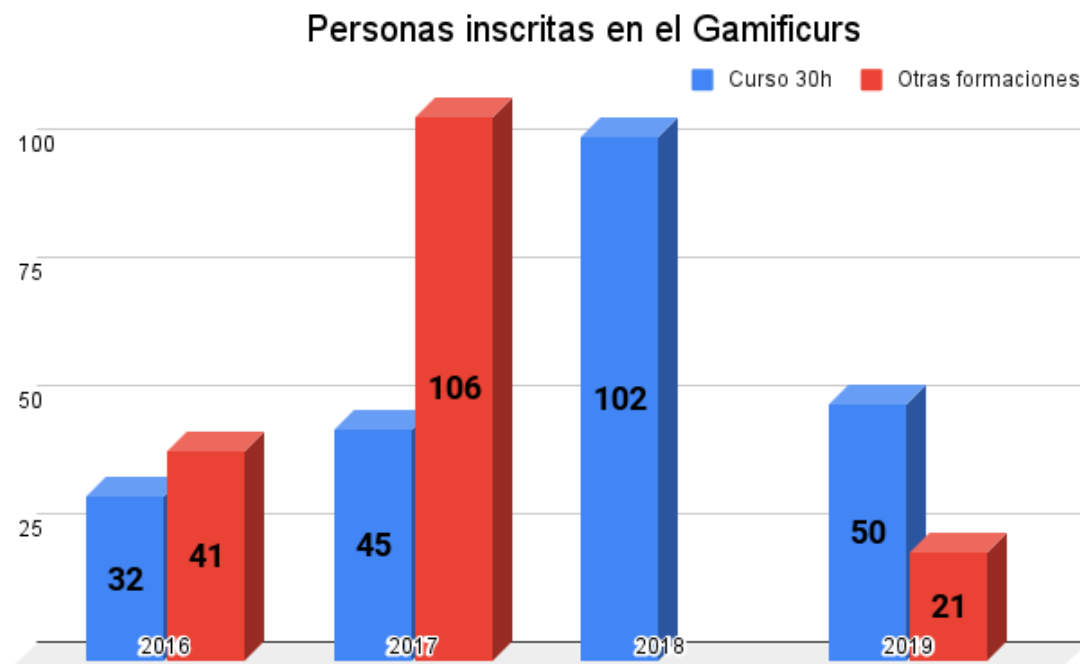
La tabla V muestra de manera detallada la cantidad de acciones formativas según la inclusión de cada término.

**Tabla V. Formaciones de Xtec realizadas en Cataluña en cuyo título aparece algún término de referencia 2014-22**

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
ABJ		1	1	5	8			3	1
Gamificació	1	4	8	25	43	56	48	60	49
Escape Room						4	17	23	17
Breakout EDU					1	1			
Gamificació + ABJ				11	15	13	13	13	13
Gamificació + Breakout EDU					1				1
Gamificació + Escape Room									1
Total	1	5	9	41	68	74	78	99	82

Tomemos como ejemplo el curso realizado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona con el título *Què és la gamificació? Estratègies d'aplicació a l'aula*, la primera edición se realiza en julio de 2016 dirigido a profesionales de la educación y a cargo de los profesores Natxo Maté y Christian Negre. En este primer curso participan 32 personas y otras 41 en un taller de 3 horas. A partir de ese momento e impulsado por los participantes y docentes del curso nace el hashtag #gamificurs y pasa a conocerse con este nombre. Su buena acogida lleva a repetir ediciones los siguientes años (2017, 2018 y 2019). Lamentablemente el estallido de la pandemia impide realizar el curso durante los años 2020 y 2021. La figura VI muestra su evolución en el número de participantes, destacando la edición de 2018 al superar el centenar de docentes inscritos. También es interesante observar cómo complementaron el curso con otras formaciones de menor duración que se podían realizar sin necesidad de haber hecho el curso de 30 horas, únicamente no hay formaciones complementarias en la edición de 2018.

**Figura VI. Evolución inscripciones en el Gamificurs<sup>68</sup>**



Para finalizar el apartado dedicado a la formación, hacer mención a dos másteres que se han desarrollado para abordar la aplicación lúdica al aula. El que cuenta con mayor experiencia (primera edición en 2013) es el *Máster en Gamificación y Narrativa Transmedia*<sup>69</sup> de IEBS, donde se formaron muchas de las personas que después han desarrollado sus propios proyectos lúdicos. El curso 2019-20 nace el *Máster en juego, gamificación y tecnología aplicados a la educación*<sup>70</sup> de la *Escuela de Nuevas Tecnologías Interactivas* adscrita a la Universitat de Barcelona. Por último, el curso 2021-22 se pone en funcionamiento el posgrado *Experto en Gamificación y Aprendizaje Lúdico en Educación*<sup>71</sup> de la Fundación Maecenas. Como se puede observar, lo que en su inicio se podía considerar como algo testimonial y aislado, con el paso del tiempo y la implicación de diversos actores

<sup>68</sup> Elaboración propia a partir de los datos facilitados por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

<sup>69</sup> <https://www.iebschool.com/programas/master-gamification-narrativa-transmedia/>

<sup>70</sup> <https://enti.cat/es/course/master-en-gamificacion-educativa/>

<sup>71</sup> <https://www.posgradosmaecenas.com/posgrados>

se ha extendido y ha tomado gran importancia. Cada vez son más docentes quienes incorporan estas herramientas lúdicas en el aula o tienen interés en hacerlo, de la misma forma sucede con las editoriales del sector y también es creciente el interés académico sobre la acción que tiene el ABJ en las aulas. Se puede considerar que se trata de un movimiento surgido desde las mismas aulas que ha ido escalando llegando a superarlas, de esta manera las propias editoriales, viendo el interés sobre ello, empiezan a implicarse directamente, como se ha mostrado anteriormente. En el caso de las formaciones se ha producido un cambio de la formación entre iguales, compartiendo experiencias en jornadas, a la creación de cursos para formación de profesorado y llegando, finalmente, al formato de posgrados y máster.

### 3. Metodología y diseño de la investigación

#### 3.1. Preguntas de investigación

Para la realización de la presente tesis se parte de una serie de preguntas de investigación iniciales como son:

- ¿Qué diferencias se dan entre las manifestaciones que toma el juego en el aula como son la gamificación/ludificación, el ABJ, el Breakout EDU y el Serious game?
- ¿Qué percepción se tiene por parte de docentes de la incidencia de las propuestas de ABJ en la etapa de educación Primaria en cuanto a la motivación y la actitud de los niños y niñas en clase; la relación entre el alumnado; el rendimiento escolar y académico; y los cambios producidos en en el tiempo de ocio?
- ¿El ABJ incide en la motivación del maestro o maestra? ¿De qué manera?
- ¿Qué coincidencias y diferencias presentan las experiencias de ABJ? ¿Es posible establecer una tipología de ABJ?

#### 3.2. Paradigma y enfoque de la investigación

Siguiendo las recomendaciones recogidas en el manual *Metodología de la investigación educativa* coordinado por Bisquerra (2012), el primer paso es justificar la necesidad de realizar la investigación en base a su relevancia social e implicaciones prácticas, a su valor teórico y a su utilidad metodológica. En el caso que nos ocupa, el ABJ cada vez tiene mayor presencia en las aulas, siendo un tema de actualidad dada su extensión y manifestación por parte de un gran grupo de profesorado. Poder observar y analizar el impacto que tiene para el alumnado,



los y las docentes y, más indirectamente, las familias ya supone una justificación suficiente para iniciar el proceso investigador. A nivel de valor teórico, investigar sobre el ABJ y aportar contenido al respecto implica un incentivo para entender con más detalle este fenómeno y, de esta manera, contribuir a su fundamentación teórica. Por último, a nivel de utilidad metodológica, la propia utilización y apuesta por los juegos de mesa como una herramienta más en las aulas, más allá de la etapa de Educación Infantil donde tiene una presencia habitual, convierte el ABJ en una opción metodológica a observar, analizar y contemplar. Así pues, se considera que la investigación del ABJ en las aulas de Primaria queda plenamente justificada desde los tres apartados anteriormente mencionados.

Es el momento de explorar bajo qué paradigma se va a realizar la investigación. Para ello hay que tomar la distinción de Guba (1987) entre paradigma Convencional o Racionalista (relacionado con el Positivismo) y el Naturalista (con una impronta claramente cualitativa, más propia de las ciencias humanas). Como se muestra en la tabla VI, para este autor se establecen diferencias a nivel ontológico, epistemológico y metodológico entre estos dos paradigmas. Observando estas diferencias se puede ubicar dentro del paradigma Convencional a aquellas investigaciones que responden a una realidad objetiva, ligada a leyes inmutables, con un papel neutro sobre lo investigado. Por otro lado, dentro del paradigma Naturalista se encuentra una multiplicidad de realidades donde la visión y relación del investigador/a ayuda a entender la realidad socialmente construida. Guba plantea una serie de teoremas propios del paradigma Convencional y del paradigma Naturalista, entre los puntos que resalta se encuentra la diferencia en relación al tipo de investigación que se realiza. Así, desde el paradigma Convencional se considera la investigación como científica y no supone problema alguno, es la forma natural de determinar la verdad, siendo ésta absoluta. Mientras que desde el paradigma Naturalista la investigación es más problemática. Este

rasgo diferencial entre ambos paradigmas se debe al hecho que desde el enfoque Convencional se vincula la veracidad a la comprobación empírica medible, mientras que desde el enfoque Naturalista su credibilidad va muy relacionada con la construcción mental, la interpretación y análisis que realizan los investigadores/as y es difícilmente medible.

Esta diferencia entre paradigma Convencional y Naturalista lleva a vincular unas técnicas como propias para cada uno de estos paradigmas, de esta manera tradicionalmente se relacionan las técnicas cuantitativas, que permiten cuantificar, medir, al paradigma Convencional; mientras que las técnicas cualitativas irán de la mano del paradigma Naturalista.

**Tabla VI. Sistemas de creencias convencionales y naturalistas**

<b>Paradigma Convencional</b>	<b>Paradigma Naturalista</b>
Nivel Ontológico	
Existencia de una realidad que responde a leyes inmutables	Multiplicidad de realidades que son socialmente construidas, éstas no responden a ninguna ley natural.
Nivel Epistemológico	
El investigador observa la realidad de manera objetivista, sin sentirse vinculado a ella.	Existe una relación entre el investigador y lo investigado, son una creación subjetivista.
Nivel Metodológico	
Se busca aislar lo observado de influencias contaminantes para poderlo explicar tal y como es.	Los elementos contextuales tienen importancia en la significación, lo que lleva a un proceso dialéctico en la investigación.

Elaboración: síntesis a partir de la tabla con el mismo título que aparece en Guba, 1987

En Flores (2009) encontramos una distinción similar, sólo que esta vez habla más en términos de *Orientación cuantitativa* y *Orientación cualitativa* para resaltar las diferencias entre investigaciones que apuestan por una u otra orientación.

Otros autores (Koeetting, 1984; Arnal, del Rincón y Latorre, 2005; Bisquerra, 2012) contemplan tres posibles paradigmas: el Positivista, el Interpretativo y el Crítico. El paradigma Positivista se corresponde con el Convencional que hemos visto en Guba (1987), relacionado con una metodología empírico-analítica y cuantitativa. Por otro lado, el paradigma Interpretativo responde al Naturalista, donde se utiliza una metodología humanística-interpretativa y cualitativa. Para finalizar, tenemos el paradigma Crítico, el hecho diferencial con los anteriores es su voluntad de cambiar, de transformar aquello sobre lo que investiga, para ello hace uso de la metodología sociocrítica. En la tabla VII extraída de Bisquerra (2012) se exponen los tres paradigmas detallando objetivos, metodología, métodos y técnicas propios de cada uno de ellos.

**Tabla VII. Principales metodologías, métodos y técnicas de obtención de la información en investigación educativa**

Paradigma	Objetivo	Metodología	Métodos	Técnicas
P. Positivista	Explicar, relacionar y predecir variables	M. Empírico-analítica M. Cuantitativa	Experimental Cuasi-experimental Ex-post-facto	Instrumentos (cuantificación de los datos): tests, cuestionarios, de escalas de medida, observación sistemática

P. Interpretativo	Comprender	M. Humanístico-Interpretativa	Investigación etnográfica Estudio de casos Teoría fundamentada Investigación fenomenológica	Estrategias para la obtención de información cualitativa: observación participante, entrevista en profundidad, diario, análisis de documentos. El investigador/a es el principal instrumento de obtención de la información
P. Crítico	Cambiar, transformar	M. Sociocrítica	Investigación-acción: participativa, colaborativa Investigación evaluativa	Compagina los instrumentos y las estrategias de naturaleza cualitativa

Fuente: Bisquerra, 2012, p. 81.

En base a lo expuesto y teniendo en cuenta qué se quiere estudiar en la presente tesis, se ha optado por el paradigma Naturalista o Interpretativo, ya que principalmente pasa por comprender en qué consiste esta nueva aplicación de juegos en el aula, cuál es la percepción por parte de los maestros y maestras que lo utilizan, para finalmente poder extraer conclusiones.

### 3.3. Métodos y técnicas utilizadas

Como se ha podido observar a cada paradigma se le asocia una serie de métodos y técnicas que responden mejor a la naturaleza y objeto de cada enfoque. Uno de los elementos importantes que remarca Guba (1987) es que la elección de paradigma no ha de comportar, necesariamente, la asunción de sus propias técnicas de recogida de información. Es decir, partiendo de una investigación desde el marco del paradigma Naturalista es posible utilizar técnicas de recogida de información cuantitativa, más propias del paradigma Convencional y viceversa. No sólo es posible, sino que llega a ser recomendable, tal como indica Sabariego (Bisquerra, 2012) para poder aproximarse a la realidad educativa es necesaria la utilización de una diversidad de métodos y técnicas en función del problema y los objetivos de la investigación. Esta misma variedad se conforma como un elemento más de triangulación que dota a la investigación de mayor robustez científica. En este sentido Guba (1989) habla de la confirmabilidad, de la validez de los datos, para ello se contemplan otras técnicas de recogida de información que complementa a la entrevista en profundidad, como son los grupos de discusión y el análisis documental. De esta manera se produce una triangulación que dota de mayor validez al análisis realizado.

Por su parte, Bisquerra y Sabariego (Bisquerra, 2012) destacan que en el campo educativo existe la dualidad entre dos enfoques diferentes: el explicativo y el comprensivo. El primero de ellos busca explicar los fenómenos educativos en base a leyes y generalizaciones, a semejanza de las ciencias naturales; mientras que el enfoque comprensivo tiene como objeto comprender la realidad educativa. La investigación toma un enfoque comprensivo con el objeto de entender en qué consiste el ABJ, mostrar diversas manifestaciones que se dan en las aulas de Primaria dentro del territorio español y observar la percepción que tienen los y las

docentes que realizan este tipo de propuestas. En otras palabras, como señalan McMillan y Schumacher (2005), el propósito de la investigación es realizar una exploración descriptiva sobre un fenómeno reciente o poco conocido como es la utilización de juegos comerciales analógicos para realizar ABJ en las aulas.

En relación a la metodología utilizada en la presente tesis está vinculada a una investigación de corte naturalista, centrando la atención en el relato personal recogido mediante entrevistas semiestructuradas, las opiniones manifestadas en los grupos de discusión y el análisis de las experiencias de ABJ a las que se ha tenido acceso. Partiendo de un enfoque comprensivo de la realidad estudiada se ha optado por técnicas de obtención de información cualitativa que se detallan a continuación. Cabe remarcar que para las experiencias recogidas se ha realizado también un análisis partiendo de estadísticas descriptivas o de resumen.

### **3.3.1. Análisis documental**

Se ha procedido a realizar lectura y análisis de diferentes fuentes documentales entre las que se han contemplado desde material más clásico como libros, artículos en revistas científicas y memorias de actividades, así como contenido más moderno como material audiovisual, redes sociales y blogs personales. El contenido de redes sociales se puede vincular a una especie de diario personal desde donde poder aproximarse a información de difícil acceso.

A la hora de considerar las experiencias de ABJ a analizar, se ha limitado a aquellas en las que se utiliza un juego de mesa físico (ya sea de tablero, de cartas, de rol...). Por lo que quedan fuera del análisis las experiencias de gamificación, de Breakout EDU y de Escape Room educativo. Las experiencias de ABJ muestran, a priori, resultados que ayudan a incrementar la motivación del alumnado, a mejorar el ambiente en el aula, a trabajar diversas competencias, a

profundizar en diversas materias y a conseguir mejores resultados académicos. De la misma manera los maestros y las maestras que apuestan por esta metodología de trabajo también relatan que ha mejorado su motivación a la hora de preparar las clases y al realizarlas.

Para la observación y análisis de experiencias de ABJ, al no existir un repositorio de experiencias, se desarrolla conjuntamente con la asociación *Laboratori de Jocs* el *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)*<sup>72</sup>. De esta manera, el *CEL* sirve para recopilar una gran cantidad de experiencias que o estaban dispersas en blogs personales o no se habían publicado hasta el momento.

La manera de acceder a las experiencias ha consistido en la identificación a través de redes sociales de docentes que utilizan el ABJ en sus clases. A continuación se explica el objetivo del *CEL* y se les invita a compartir cómo utilizan los juegos de mesa en sus aulas. Ello ha permitido acceder a un gran volumen de experiencias de ABJ (250) realizadas en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En la presente tesis se analiza de manera detallada las referentes a la etapa de Educación Primaria. Este recurso ha sido la fuente principal de consulta documental sobre las manifestaciones de ABJ en las aulas, no de su totalidad sino de aquellas que se han podido recoger en el *CEL*. El gran volumen de experiencias ingresadas permiten disponer de una muestra lo suficientemente amplia para poder tener una idea de cómo es y en qué consiste el ABJ en nuestras aulas de Primaria y poder analizar su contenido. De esta manera se presentan tablas por distribución según el orden de importancia de las categorías recogidas, otras en las que se presenta la distribución de frecuencias y que incorpora medidas de tendencia central como son la media y la moda.

---

<sup>72</sup> Se puede acceder a él en [www.elcel.org](http://www.elcel.org) (Laboratori de Jocs, s. f.)

El análisis de experiencias de ABJ recogidas en el *Catálogo de Experiencias Lúdicas* se realiza desde un enfoque mixto, por una parte, cuantificando la cantidad de experiencias recogidas, su clasificación por etapas, cantidad de maestros y maestras, juegos utilizados, etc. Por otra parte, se ha analizado el contenido de manera cualitativa, observando los tipos de experiencias e intentando crear una propuesta de tipología de las diferentes manifestaciones de ABJ que se encuentran en el *Catálogo*.

Para el análisis cuantitativo se procede a una clasificación en relación a las siguientes categorías que se detallan a continuación, combinándolas cuando sea posible para obtener una visión más precisa del contenido del *Catálogo*.

Referentes a la etapa educativa, separando en grandes bloques de Ed. Infantil, Ed. Primaria, Ed. Secundaria Obligatoria y Bachillerato y por sus respectivos cursos.

Para determinar qué capacidades y/o habilidades, competencias curriculares y áreas son más presentes en el conjunto de experiencias se analiza el contenido de manera separada, para visibilizar cuáles tienen mayor importancia. A continuación se aportan los listados detallados.

Listado de Capacidades y/o habilidades referidas en el *CEL*:

- Actividad competitiva
- Actividad cooperativa
- Adquisición vocabulario
- Agudeza visual
- Atención
- Cálculo
- Concentración
- Coordinación movimientos
- Coordinación mano-ojo
- Creatividad
- Discriminación visual
- Expresión emociones



- Expresión y comprensión verbal
- Fluencia
- Función ejecutiva
- Imaginación
- Lenguaje
- Lógica
- Memoria
- Observación
- Organización espacial
- Pensamiento estratégico
- Psicomotricidad
- Razonamiento
- Reflejos
- Socialización
- Toma decisiones
- Velocidad procesamiento
- Visopercepción

Listado de Competencias curriculares referidas en el *CEL*:

- Aprender a aprender
- Competencia digital
- Competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología
- Competencias sociales y cívicas
- Comunicación lingüística
- Conciencia y expresiones culturales
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Listado de Áreas o ámbitos referidos en el *CEL*:

- Descubrimiento de uno mismo y de los otros
- Educación para la Ciudadanía
- Descubrimiento del entorno
- Comunicación y lenguaje
- Lengua y literatura
- Primera lengua extranjera
- Matemáticas

- Conocimiento del medio natural
- Conocimiento del medio social y cultural
- Educación artística
- Educación física
- Educación en valores sociales y cívicos o Religión

### **3.3.2. Entrevistas semiestructuradas**

Para la realización del trabajo de campo se ha procedido a realizar entrevistas en profundidad a maestros y maestras que incorporan el ABJ en sus aulas. La selección se ha basado en los siguientes criterios:

- que sean maestros o maestras en activo,
- que realicen su docencia en aulas de la etapa de Educación Primaria dentro del territorio español,
- que exista diversidad en la titularidad de los centros (públicos/concertados),  
y
- que se dé una representación diversa del nivel de aplicación, basado en los años que llevan utilizando el ABJ.

Para la identificación de la muestra se ha partido de la información disponible en el *CEL*, siguiendo un criterio de oportunidad (maestros y maestras de Primaria a los cuales se tenía acceso directo) y de casos significativos por su nivel de aplicación de ABJ. De esta manera el grupo de docentes a los que se ha realizado entrevistas en profundidad está formado por un total de 6 personas. De ellas 4 son hombres y 2 mujeres. La mitad del grupo tienen gran experiencia en la aplicación del ABJ, conforman el grupo identificado como iniciadores, ya que empezaron a utilizar ABJ antes del año 2013 y han formado (o forman) sobre ello a otros

docentes. Se da la coincidencia que estos tres maestros desarrollan su actividad en escuelas públicas.

Las otras tres personas aplican el ABJ de manera más reciente, a partir del 2015, se les puede considerar como continuadores, ya que asistieron a alguna de las formaciones o charlas de los iniciadores y ello les animó a aplicar los juegos de mesa en sus aulas.

En cuanto a la representación territorial hay una concentración de maestros y maestras de la provincia de Madrid (4), Sevilla y Asturias cuentan con un docente cada una. A continuación se facilita la tabla VIII donde se resume el perfil de las personas entrevistadas, indicando nombre, localidad, tipología de escuela y desde cuándo utiliza el ABJ en clase (abejotista).

**Tabla VIII. Perfil maestros/as entrevistados/as**

Nombre	Localidad	Tipología Escuela	Abejotista desde
Óscar Recio Coll	Asturias	Pública	2004
Manu Sánchez Montero	Sevilla	Pública	2009
Roberto Alhambra Sánchez	Madrid	Pública	2012
Andrea Vitorica García de Robles	Madrid	Concertada	2015
Miguel Urdín Muñoz	Madrid	Concertada	2015
Patri Mellado Burgos	Madrid	Concertada	2015

La identificación de la muestra se ha realizado de manera emergente y secuencial, siendo los primeros entrevistados considerados como *especiales* (Flores, 2009) o

informadores clave al tratarse de 3 maestros que ocupan un lugar destacado en la aplicación del ABJ en las aulas, a los que se tenía acceso directo. Ello combinado con el muestreo de cascada o también conocido como de la *bola de nieve* (McMillan y Schumacher, 2005), cada participante entrevistado/a identifica a otros/as que considera de referencia dentro de la etapa de Educación Primaria, hasta que se llega a una fase de bloqueo (las personas que se citan ya han sido entrevistadas o no cumplen con los criterios establecidos previamente: de etapa, experiencia, conocimiento...). Coincide que todas las personas que han participado en esta fase de recogida de información cuentan con alguna experiencia de ABJ publicada en el *Catálogo de Experiencias Lúdicas*. Con estas entrevistas se pretende incorporar la visión del profesorado que utiliza el ABJ en sus clases, contando con su testimonio para poder entender en más detalle qué comporta realizar este tipo de experiencias.

La tabla IX donde se recogen las principales áreas temáticas tratadas, así como ejemplos de las preguntas realizadas en las entrevistas. Puede consultarse en los anexos el guión detallado de la entrevista.

**Tabla IX. Áreas temáticas y ejemplos de preguntas**

Área temática	Ejemplos de preguntas
Definiendo conceptos	¿Cuál es tu definición de Aprendizaje Basado en Juego? (lo mismo para gamificación, Serious game y Breakout EDU) ¿Qué tienen en común?
Formación y referentes teóricos	Durante tus estudios de magisterio, ¿te enseñaron las potencialidades del juego como herramienta educativa? ¿Recuerdas autores/as de referencia?
Relativo a la herramienta	¿Cómo descubriste esta metodología? ¿Cómo justificas la realización de ABJ?

Resultados	¿Cuáles son los principales beneficios (observados por ti) del ABJ?
Sobre actitud y comportamiento	¿Cuál es el grado de respuesta en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivación (propia y del alumnado)</li> <li>- aprendizaje</li> <li>- interés</li> <li>- actitud hacia los compañeros/as y hacia ti</li> </ul>
Observaciones	¿Cuál es la principal dificultad al desarrollar ABJ? ¿Qué sería necesario para poder aplicar mejor el ABJ?

Como complemento, al punto de aclarar los conceptos relativos a las distintas aproximaciones lúdicas que se recogen, se entrevista a Pepe Pedraz, citado como referente a nivel teórico por muchas de las personas entrevistadas. En esta ocasión el interés se centra en la conceptualización de las diversas manifestaciones lúdicas, sus elementos en común, sus diferencias, así como identificar referentes a nivel teórico.

La realización del conjunto de entrevistas se ha realizado telemáticamente a través de videollamada, a todas las personas participantes se les ha informado del objeto de la entrevista y de su utilización para el desarrollo de la presente tesis. De la misma manera se solicita permiso para poder grabar las entrevistas, lo que ha facilitado su posterior transcripción. Como se ha expuesto anteriormente, las entrevistas fueron semiestructuradas, partiendo de un guión<sup>73</sup> que ayuda a acotar el contenido permitiendo a su vez la suficiente libertad de exposición a las diferentes personas entrevistadas. De esta manera se realiza un estudio de caso de maestros y maestras que utilizan el ABJ en sus aulas como complemento o herramienta en su docencia. Se trata de una experiencia similar, donde no siempre se produce interacción (dos de las personas entrevistadas sí que viven juntos, el

---

<sup>73</sup> Anexo 9.1.

resto se conocen entre ellos, al coincidir en formaciones o encuentros docentes). El principal objetivo de estas entrevistas es entender el ABJ especialmente desde el prisma del o de la docente.

### **3.3.3. Grupos de discusión**

Se han realizado dos grupos de discusión con el objeto de recoger información, contrastarla y observar las reacciones a las respuestas del resto de participantes, esto es las respuestas derivadas de la interacción (Sandoval, 1996).

El primer grupo de discusión cuenta con la participación de 4 docentes de distintas etapas educativas: de esta manera participan una maestra de Educación Infantil (Rut Barjuán Esclusa), dos maestros de Educación Primaria (Luís de Mena Álvarez y de nuevo Óscar Recio Coll) y una profesora de Educación Secundaria Obligatoria (Meri Nieto Santacreu). Este grupo de discusión se incluye en el podcast educativo *Vull Aprendre*<sup>74</sup> (Vidal, 2020-presente, 1h9m10s), en su sección *Volem jugar*, en un programa especial dedicado a hablar del ABJ del 7 de enero de 2021. El objetivo principal de este grupo de discusión es tener una visión general del ABJ, contemplando diversas etapas educativas, para observar si se dan coincidencias entre el profesorado que lo utiliza y cuáles son las diferencias (en caso de haberlas).

La tabla X recoge la información relativa a los participantes de este grupo de discusión, identificando la tipología de escuela en la que trabajan (concertada o pública), la etapa educativa en la que imparten clases, la localidad y desde cuando utilizan el ABJ en sus aulas.

---

<sup>74</sup> <https://www.vullaprendre.org/episodi-8/>

**Tabla X. Perfil personas participantes primer grupo de discusión**

Nombre	Localidad	Tipología Escuela y etapa	Abejotista desde
Rut Barjuán Esclusa	Granollers	Concertada, Ed. Infantil	2018
Luís de Mena Álvarez	Zamora	Concertada, Ed. Primaria	2020
Meri Nieto Santacreu	La Seu d'Urgell	Concertada, Ed. Secundaria O.	2014
Óscar Recio Coll	Asturias	Pública, Ed. Primaria	2004

El segundo formado por dos de los docentes de Primaria que llevan más tiempo utilizando el ABJ en sus clases junto con Oriol Comas, un referente a nivel estatal (y reconocido a nivel mundial) del mundo de los juegos de mesa. Hay que remarcar que este grupo de discusión no cumple con el criterio expuesto por Flores (2009) de que los participantes no se conozcan entre ellos. Surge de la oportunidad de participar y registrar una reunión con la presencia de entrevistados de especial relevancia. Justamente es esta especial composición lo que aporta valor a este grupo de discusión: disponer de un referente como Oriol Comas y de dos maestros con gran trayectoria como abejotistas, así como los miembros de *Laboratori de Jocs*.

El 5 de abril de 2019, como se realizó anteriormente desde el 2017 y se ha ido repitiendo hasta el 2022, tuvo lugar una formación a cargo de los maestros Manu Sánchez y Óscar Recio dirigida al alumnado del grado de Educación Primaria de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona sobre el Aprendizaje Basado en Juego en Primaria. Siendo conocedor de ello, Oriol Comas solicitó reunirse con los maestros y también con los miembros de *Laboratori de Jocs*.

Al poco de iniciarse esta reunión se observa que el contenido de la misma puede ser de interés para el análisis de la presente tesis, por lo que se solicita permiso para poder grabar la discusión e integrarla posteriormente en la investigación.

**Tabla XI. Perfil personas participantes segundo grupo de discusión**

Nombre	Localidad	Perfil individual
David Sastre Silvestre	Hospitalet de Llob.	Fundador y miembro de <i>Laboratori de Jocs</i>
Martí Castellà Saura	Mataró	Miembro de <i>Laboratori de Jocs</i>
Manu Sánchez Montero	Sevilla	Maestro de Primaria experto en ABJ
Oriol Comas i Coma	Barcelona	Experto en el mundo del juego de mesa
Óscar Recio Coll	Asturias	Maestro de Primaria experto en ABJ

A modo de resumen final se presenta la tabla XII que recoge el conjunto de personas que han participado de las entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. De esta manera se puede observar rápidamente cuál ha sido su participación en la fase de recogida de información, como se puede ver hay quien ha aportado su visión desde más de un espacio.

**Tabla XII. Resumen de participación en la recogida de información**

Nombre	Perfil	Entrevista	GD1	GD2
Andrea Vitórica de Robles	Maestra de Ed. Primaria	X		
David Sastre Silvestre	Miembro de <i>Laboratori de Jocs</i>			X
Luís de Mena Álvarez	Maestro de Ed. Primaria		X	



Manel Vidal Portillo	Maestro de Ed. Primaria		X	
Manu Sánchez Montero	Maestro de Ed. Primaria	X		X
Martí Castellà Saura	Maestro de Ed. Primaria y miembro de <i>Laboratori de Jocs</i>		X	X
Meri Nieto Santacreu	Profesora de Ed. Secundaria		X	
Miguel Urdín Muñoz	Maestro de Ed. Primaria	X		
Oriol Comas i Coma	Experto en juegos de mesa			X
Óscar Recio Coll	Maestro de Ed. Primaria	X	X	X
Patri Mellado Burgos	Maestra de Ed. Primaria	X		
Pepe Pedraz	Experto en gamificación y ABJ	X		
Roberto Alhambra Sánchez	Maestro de Ed. Primaria	X		
Rut Barjuan Esclusa	Maestra de Ed. Infantil		X	

Sobre las normas éticas que deben guiar la investigación se han tomado las propuestas por Baltés, Reese y Nesselroade recogidas en Bisquerra (2012). Aplicando a su vez la referente a los códigos éticos respecto a los participantes en la investigación, por ello se ha obtenido el consentimiento informado de todas las personas participantes en entrevistas o grupos de discusión. Para la mejora de la validez se facilita a todas las personas participantes (tanto en entrevistas como en grupos de discusión) la transcripción y análisis de las partes en las que han intervenido, dando así la oportunidad de revisión y modificación de su contenido. Las observaciones y comentarios realizados por parte de las personas participantes han sido incorporadas.

En relación a los elementos de garantía de la privacidad y confidencialidad, al tratarse de personas de relevancia se ha valorado, previo acuerdo de las implicadas, mantener su identidad de manera pública para poder disponer de elementos contextuales que ayuden a entender mejor las situaciones analizadas. Al no realizarse trabajo de campo de observación de los entornos de trabajo no ha sido necesario contemplar las indicaciones sobre los códigos éticos relativos a la estancia en el campo de investigación.

En el proceso de investigación y redacción de la presente tesis se han respetado los códigos éticos sobre el desarrollo del trabajo y la difusión de resultados.

Sobre la subjetividad disciplinada se debe señalar que se comparte el enfoque del ABJ, siendo diseñador de propuestas de este tipo dentro de mi aula, formador y divulgador. La investigación busca dotar de argumentación y evidencias que muestren los efectos que tiene a nivel educativo.

Para finalizar el apartado, el estudio de caso se ha realizado con objeto de contribuir a la teoría sobre el fenómeno reciente del ABJ con juegos de mesa analógicos. De esta manera, desde el análisis realizado se generan conceptos a través de la información recogida tanto en las entrevistas, en los grupos de discusión y del amplio contenido del *CEL*. A su vez también se busca contribuir a la práctica al analizar cómo implementan el ABJ en sus aulas los maestros y maestras entrevistadas.

#### **3.3.4. Proceso de análisis de datos e interpretación**

Para el análisis e interpretación de los datos recogidos durante la fase de trabajo de campo, se ha procedido a utilizar diferentes técnicas y estrategias en función del tipo de dato recogido.

Para las entrevistas personales y los grupos de discusión se ha procedido a respetar el discurso y las explicaciones de los y las participantes para su posterior interpretación, por lo que en general se trata de descripciones de baja inferencia. Identificando las ideas destacadas que aparecen en cada entrevista, buscando los elementos coincidentes entre ellas y las diferencias más remarcables y significativas que permitan extraer conclusiones sobre la utilización de juegos de mesa en las aulas. Para su explotación no se ha utilizado ningún programa específico, se ha optado por la lectura, identificación de temas, categorización y comparativa con los resultados aparecidos en el conjunto de entrevista a maestros/as y el grupo de discusión de docentes. Una vez clasificado el contenido que hacía referencia a cada uno de los temas de interés se ha procedido a analizarlo en relación al resto de respuestas.

Los temas de interés identificados para las entrevistas y el grupo de discusión a maestros y maestras son los que se presentan a continuación:

- **Definiendo conceptos:** Gamificación, ABJ, Serious game, Breakout EDU y Escape Room educativo, Elementos en común, Principales diferencias.
- **Formación y referentes teóricos:** Formación universitaria de las personas entrevistadas, Teóricos/as actuales del mundo educativo de referencia para la aplicación de estrategias lúdicas.
- **Relativo a la herramienta:** Cómo llegan a ella, Justificación de uso, Requisitos para realizar ABJ, Fases de diseño, Materias en las que se aplica, Tipo de juegos utilizados, Presencia de juegos en las aulas.
- **Resultados:** Beneficios observados, Rendimiento del grupo, Aplicación de lo trabajado en otros contextos, el ABJ como punto de inflexión en su carrera docente.
- **Resultados sobre actitud y comportamiento:** Cambios actitudinales del

alumnado, Reacción de la clase ante la puesta en práctica, Valoración de las familias, Cambios en el tiempo libre de alumnado y sus familias, Cambios en la motivación del o la docente, Cómo se siente al realizar ABJ.

- **Observaciones:** Principal dificultad al implementar el ABJ, Qué es necesario para poder fomentarlo, Consejos a otros/as docentes.

En el grupo de discusión sobre gamificación y ABJ los principales temas de interés fueron: sobre la confusión en la generalización del uso del término gamificación, la trampa terminológica, los límites que presenta la gamificación, la potencialidad del juego, la necesidad de que el ABJ tome otra dimensión y de crear precedentes.

Por su parte, en la entrevista realizada a Pepe Pedraz estos fueron los temas más destacados: cómo accede a la gamificación y el ABJ; la justificación del juego; la definición de conceptos: gamificación, ABJ, Serious game y Breakout EDU; elementos en común y diferencias; las corrientes de docentes ante la incorporación del juego en el aula y por último su apuesta personal por ello.

## 4. Presentación de resultados

### 4.1. Análisis a docentes y maestros/as

Se ha procedido a agrupar las seis entrevistas semiestructuradas realizadas a maestros y maestras de Primaria junto con el primer grupo de discusión en el que participaron docentes de diversas etapas educativas. Para, de esta manera, integrar el contenido al ser complementario y reforzar las ideas que se quieren trabajar. El análisis se ha estructurado en diferentes áreas temáticas con sus correspondientes subapartados, tal y como se ha presentado en el apartado 3.3.2. y que se pueden consultar en la tabla IX.

En primer lugar se tratan las definiciones recogidas sobre gamificación, ABJ, Serious game, Breakout EDU y Escape Room educativo, así como aquellos elementos que tienen en común y sus principales diferencias. A continuación se explora si durante su formación universitaria tuvieron la oportunidad de aprender a utilizar los juegos de mesa en el aula, para seguir con sus actuales referentes teóricos del mundo educativo sobre estas aproximaciones lúdicas.

Una vez analizados aspectos más conceptuales y formativos, se pasa a profundizar sobre el ABJ. Para ello se observa cómo accedieron al ABJ, de qué manera justifican su uso en las aulas, cuáles son los requisitos para poder realizarlo, en qué materias lo suelen utilizar, qué fases contemplan en una propuesta de ABJ, qué tipo de juegos suelen utilizar y cuál es la presencia del juego en las aulas.

El siguiente apartado se centra en los resultados obtenidos a través del ABJ, en este caso se habla de los beneficios observados, se interroga sobre el rendimiento

del grupo clase, si se ha producido una aplicación de lo trabajado en otros contextos y si la introducción del ABJ ha supuesto un punto de inflexión en un carrera docente.

Es el turno ahora de hablar sobre si se han producido cambios en la actitud del alumnado, cuál es su reacción ante una propuesta de ABJ, de qué manera valoran las familias estas propuestas lúdicas, si se producen cambios en el tiempo libre de estos niños y niñas, si la utilización del ABJ ha incrementado la motivación del o la docente y cómo se sienten cuando realizan propuestas de ABJ.

Para finalizar el análisis hay un apartado de observaciones en el que se tratan las principales dificultades en la aplicación del ABJ, qué consideran que ayudaría a fomentarlo y una serie de consejos para aquellas personas que deseen incorporarlo como una herramienta más.

Se ha procedido a analizar el contenido de las entrevistas individuales y del primer grupo de discusión, realizando un análisis del discurso e identificando los temas claves que permitan entender mejor el impacto que el ABJ está teniendo en las aulas, principalmente de educación Primaria. Se han incluido algunas de las ideas más destacadas del grupo de discusión, donde se contó con una mayor representatividad de etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria). En el caso de las citas del grupo de discusión se ha añadido GD (Grupo Discusión) detrás del nombre para diferenciar los diferentes testimonios recogidos y poder identificar si son fruto de una entrevista individual o bien de la interacción surgida en el grupo.

#### 4.1.1. Definiendo conceptos

A las 6 personas participantes en las entrevistas semiestructuradas se les pregunta sobre cuál es su definición de gamificación, Serious game, Aprendizaje Basado en Juego y Breakout EDU o Escape Room aplicado al aula. Con estas preguntas se pretende observar si existe algún acuerdo respecto a ellas y hasta qué punto se parte de definiciones claras. También se les pregunta sobre qué elementos tienen en común estas cuatro estrategias y cuáles son sus principales diferencias.

##### 4.1.1.1. Gamificación

La primera cosa observada es que, mayoritariamente, cuando se les pregunta por gamificación aportan la definición compartida de manera general, la considerada “oficial” y que ha sido escuchada y repetida de forma, prácticamente, mecánica.

...es aplicar elementos de entornos lúdicos, de juegos y demás, en entornos que de por sí no son lúdicos. (Miguel)

Es aplicar elementos, dinámicas y mecánicas de juego en un entorno que no es lúdico. (Roberto)

...es aplicar mecánicas de juegos en entornos no lúdicos. (Patri)

Como se puede observar la coincidencia en la definición es más que evidente, ello es debido a que la gran mayoría toman de referencia la definición que se ha difundido en charlas y formaciones. Pero cabe recordar que la pregunta era sobre cuál es su definición, qué entienden ellos y ellas por gamificación. Y es en este punto cuando aparecen las dificultades para poder explicar en qué consiste gamificar.

En la definición que sigue aparece un elemento importante, como es hilar la propuesta dentro de una historia o narrativa. Es lo que lleva a los y las participantes a seguir vinculados a la gamificación.

Gamificación es la posibilidad de poder contar una historia. De esa historia relacionarla con contenidos de aula, con contenidos de empresa, con contenidos de lo que sea y conseguir una experiencia en el sujeto que les lleve a querer continuar la historia. (Miguel)

En otras definiciones se opta por ir a cosas más concretas, como decir que es una herramienta más (pero sin dotarla de sus propias características) o bien hablar del cambio que supone dentro de clase.

Te diría que es una herramienta más a mi disposición. (Andrea)

...convertir la clase en un juego. (Roberto)

Es interesante esta percepción de que la clase se convierte en un juego. Muchas veces cuando se pregunta cuál es la diferencia entre gamificación y ABJ se basa en esto, en el ABJ se juega y en la gamificación no. Este punto se retoma en el capítulo 6 de discusiones y conclusión para desarrollarlo con más extensión.

También hay quien está de acuerdo con la definición oficial, pero pone su atención en la experiencia de juego de quien realiza propuestas de este tipo. La importancia de tener bagaje y horas de juego a la hora de diseñar propuestas gamificadas. Alertando que lo que mayoritariamente se está realizando en las aulas son propuestas de PBL<sup>75</sup> con una capa narrativa, pero básicamente es otorgar puntos

---

<sup>75</sup> Las siglas responden a Points, Badges y Leaderboards. Para muchas personas se considera una gamificación superficial, sencilla, que comporta diversos problemas. También es de las más extendidas.



en función de unos comportamientos deseados, un reconocimiento público en base a unas insignias si se han conseguido determinados retos y, por último, una clasificación en función del total de puntos conseguidos.

Lo que se está haciendo es PBL con narrativa. Pero la gente no ha jugado. Y como la gente no ha jugado nunca creen que por poner recompensas, misiones, candados y tal ya están haciendo una cosa que les han vendido que es gamificar. Y no tiene nada que ver. (Óscar)

Hay quien destaca que va más allá de los elementos físicos propios de un juego de mesa, vuelve a aparecer la importancia de dotar el proceso de una narrativa que ayude a la inmersión y mantenga a los y las participantes enganchados a la propuesta.

Pero si en el proceso o en el objetivo que quieres te hacen falta otras estrategias, aparte del material físico que te va a dar el juego de mesa, porque quieres que tenga un tipo de narrativa, quieres que tenga un enganche más allá del placer de jugar a un juego de mesa, quieres tener el control de los avances que puede tener ese alumnado en el tiempo y en la forma, ahí sí que lo llamaría gamificación. Porque vas a tener más procesos que el simple hecho físico de jugar. (Manu)

...es coger las mecánicas que se utilizan en los videojuegos. (...) les digo que piensen en el juego del *Monkey Donkey* (...) o en el *Mario Bros*, en esa subida de niveles, consigo esto y subo de nivel, etc. (Patri)

En esta definición aparece un elemento importante que es el hecho de poder establecer una evolución durante el tiempo que dura la gamificación. Una de las características de los procesos de gamificación es que su duración suele ser mucho más extensa que en otro tipo de propuestas.

...toda la jornada está gamificada durante todo el año... (Manu)

Por último, hay quien resalta que una de sus principales virtudes es activar, motivar al alumnado y ello no comporta, necesariamente, que se produzca un aprendizaje. Lo que busca un proceso gamificado es mantener dentro de la propuesta, participando de ella, dar un elemento más que motive a realizar lo que se demanda. Muchas veces acaba convirtiéndose en una recompensa en forma de puntos que pueden comportar pequeños privilegios o ventajas puntuales, así como un reconocimiento ante el grupo clase.

...la gamificación es un disparador de la motivación. Pero no te asegura que nadie aprenda nada, porque no es necesario aprender nada dentro de una estructura gamificada. Porque el objetivo es la activación del participante. (Óscar)

#### 4.1.1.2. ABJ

Cuando se pregunta por una definición de ABJ hay mayor acuerdo, todos coinciden en que es utilizar un juego de mesa dentro del aula como un recurso más para llegar al aprendizaje de contenido curricular o de habilidades básicas como el respeto de normas, el trabajo en equipo, la gestión de la frustración, la escucha, etc.

Es aplicar un juego cuyo propósito no tiene porque ser específicamente educativo con un objetivo educativo. (Andrea)

El utilizar juegos para conseguir transmitir unos conocimientos, unos contenidos como tal. Ya sean curriculares, como aprender las partes de la planta, o interdisciplinarios, como pueden ser la transmisión de valores o el aprendizaje del miedo al fracaso, el trabajo en equipo, el reconocimiento de normas y patrones, etc. (Miguel)

Más adelante se analizan otras características propias del ABJ, sobre todo en lo relativo a los requisitos que son necesarios para poder realizarlo.

#### 4.1.1.3. Serious game

Al preguntar sobre cuál es la definición de Serious game hay cierta coincidencia en expresar que se trata de juegos que en su diseño hay una intencionalidad de introducir determinado contenido curricular, más allá de su vertiente más lúdica.

Es un juego que utilizamos con un objetivo que no solamente es el lúdico.  
(Roberto)

...es un juego que ya de por sí tiene un objetivo curricular de aprendizaje. Un Serious game es un juego que se basa en una época histórica, se basa en un aparato del ser humano concreto, a través del cual tienes que aplicar una serie de mecánicas e interrelacionar con el juego para poder superarlo y con ello ir adquiriendo una serie de conocimientos. (Miguel)

En algunos casos lo relacionan de manera directa con el ABJ, ya sea porque le ven rasgos similares o bien quien directamente considera que los Serious game son manifestaciones de ABJ.

Estaríamos hablando de un ABJ, de un juego que está diseñado específicamente para algo educativo. (Manu)

Es similar al ABJ, pero la diferencia es que el Serious game sí que tiene un objetivo pedagógico dentro del propio juego. O sea el ABJ no tiene porque tener en el juego un objetivo más allá de la propia diversión, el Serious game sí que implica que haya un objetivo de aprendizaje dentro del juego. (Andrea)

En este punto se ve que lo que confiere categoría de “Serious” no es tanto el formato físico en el que se presenta, sino el contenido incrustado en él. Por lo que se pueden convertir en “Serious game” diferentes propuestas lúdicas, ya sea un juego de mesa, un Breakout EDU o un Escape Room. Será la intencionalidad que le da quien ha diseñado la propuesta lo que le otorgará la etiqueta de “Serious”.

...el Serious tiene que ver con el contenido, no con el envoltorio. (Óscar)

Puedo hacer un Escape Room/Serious game si quiero y un Breakout EDU/Serious game. (Óscar)

#### 4.1.1.4. Breakout EDU o Escape Room educativo

También se ha preguntado por su definición de lo que son estas propuestas de escape que, cada vez más, encontramos en las aulas. Una manera de explicar en qué consiste es relacionarlo con algo ya conocido, como en el caso siguiente que lo compara con las gincanas más propias del ámbito no formal.

...Breakout es la apertura de candados, una gincana de toda la vida, pero con apertura de candados. El Escape Room es salir de una habitación, utilizar una gincana, pero para salir de una habitación. (Patri)

Básicamente se está hablando del mismo tipo de mecánica, lo que cambia entre una y otra es el objetivo final, por un lado, en el Breakout EDU es abrir algo que está cerrado para poder acceder a un contenido, por otro en los Escape Room educativos la misión es conseguir salir de una habitación cerrada; todo ello con un tiempo limitado.

El Escape (...) te preparan un reto, normalmente con un tiempo asociado, donde tú tienes que escapar de una habitación, de una estancia o de un lugar.

El Breakout es todo lo contrario, el Escape es de dentro hacia fuera y el Breakout es de fuera hacia dentro. (Manu)

Es un juego de escape donde los alumnos se tienen que apoyar en sus conocimientos del currículum para superar los bloqueos. (Roberto)

Ahora bien, los retos presentados en ambas propuestas suelen ir relacionados con contenidos trabajados en el aula, es decir, para conseguir superarlos deberán de poner en práctica o recordar cosas que se han explicado en clase.

Como remarca uno de los maestros, es una herramienta más para incentivar la motivación de los participantes y dinamizar contenidos.

...conseguir superar una serie de pruebas que pueden variar, pueden ser de lógica, de matemáticas, de contenidos, de definiciones, de habilidad... con el fin de poder abrir una serie de candados o una serie de impedimentos que te permitan abrir finalmente un cofre, una caja (...).

Un Escape Room sería lo contrario, estar encerrado en un lugar e intentar salir de allí. (Miguel)

Herramientas de motivación, puras y duras. (...) son mecánicas inmersivas para dinamizar contenidos y activar la motivación de los alumnos o de los participantes. (Óscar)

Para finalizar, si el Breakout EDU o el Escape Room educativo parten de unos objetivos de aprendizaje, es decir, si no se limitan únicamente a ser una propuesta lúdica, entonces se considera como Serious game y, por tanto, sería una manifestación más de ABJ.

Si es educativo yo lo englobo dentro de un Serious game. (...) es un ABJ... (Manu)

#### 4.1.1.5. Elementos en común

Una vez hecha la exploración sobre qué entienden por estas estrategias lúdicas viene el momento de ver qué elementos en común tienen. Por un lado, destacan el elemento lúdico que contiene.

Tienen el juego, porque en uno lo tienen más presente a nivel físico, otros lo tienen más a nivel de mecánicas y dinámicas. (Manu)

Básicamente una experiencia lúdica. (Óscar)

También aparece el efecto motivador que todas estas propuestas comporta, de alguna manera rompe con la rutina y la monotonía, proponen cosas que son novedosas y esta incertidumbre incrementa la motivación sobre lo que ha preparado el o la maestra.

...el factor de motivación tan sumamente alto que tienen para los alumnos. En el momento que los alumnos te ven llegar con una gamificación, con un juego, con una caja con candados... automáticamente están totalmente despiertos, están totalmente metidos en la situación que les vas a traer por lo nuevo que implica. Por ese poder generador de motivación que tiene el juego. (Andrea)

Pero no sólo se trata de un motivador, sino que cambia el rol del alumnado dentro del proceso de aprendizaje, pasando de un método más centrado en la memorización y la repetición, a otro en el que se requiere la participación, la propuesta se centra en los y las alumnas y deben tomar un papel más activo.

Que convierten el aprendizaje, pasa que sea un aprendizaje centrado en la repetición y en la transmisión de contenidos, a una forma de aplicar esos

contenidos. (...) convierten el aprendizaje en algo más activo y, sobre todo, más centrado en ellos. (Miguel)

Las cuatro estrategias vienen a ser una herramienta más en manos del o la docente para conseguir su fin, que es el aprendizaje.

Son herramientas que se pueden utilizar en el aula para el aprendizaje. (Patri)

Por último, el hecho de tener tantos elementos en común permite a su vez que se puedan integrar unas con otras fácilmente, de esta manera las experiencias diseñadas pueden incorporar más de una de las estrategias presentadas.

Que a su vez se interrelacionan todas ellas porque un Escape puede ser el final de una gamificación, dentro de una gamificación puede haber momentos en los que hay que utilizar diferentes juegos, etc. (Miguel)

#### 4.1.1.6. Principales diferencias

En apartados anteriores cuando se han definido cada una de estas estrategias ya se han presentado alguna de las diferencias más remarcables, como en el caso en el que se señalaba que la gamificación no asegura que se produzca aprendizaje a diferencia de las otras tres.

Otro de los elementos que distingue la gamificación del resto de propuestas es el hecho de no utilizar un juego en su desarrollo, la propuesta gamificada presenta como un juego acciones que realmente no lo son, refuerzan e incrementan la motivación para realizar determinadas tareas que de por sí no son suficientemente atractivas para toda la clase. Mientras que el resto de estrategias sí que parten de un juego o de elementos de un juego, ya sea comercial o de creación propia.

En la gamificación no estamos usando un juego en concreto, no usamos ningún juego. En el ABJ sí usamos un juego con un objetivo. (Roberto)

...el Aprendizaje Basado en Juego es un juego real y lo otro (gamificación) es coger las mecánicas que se utilizan en los videojuegos. (Patri)

Aunque se ha podido observar que tienen elementos en común, y hasta se llega a considerar que tanto el Serious game como el Breakout EDU y el Escape Room educativo serían un tipo de ABJ, sí que presentan características que las hacen distintas.

Son herramientas distintas, cada una... son formatos distintos en los que presentar el aprendizaje. (Patri)

Otro elemento clave que los diferencia es el relativo al tiempo necesario para desarrollar cada una de estas propuestas, así por un lado, la gamificación requiere mayor empleo de tiempo; el ABJ se puede convertir en algo programado que se va repitiendo, pero sin necesidad de mantenerlo de forma continuada; por último, tendríamos los Breakout EDU y Escape Room que suelen realizarse de forma ocasional.

Fundamentalmente el tiempo (...) gamificación (...) requiere un trabajo muy grande, (...) que se desarrolle en un tiempo más o menos largo (...) el ABJ es (...) más rápido, mucho más directo y es mucho más sencillo de diseñar. (...) Igual un Escape room o un Breakout. (Andrea)

El ABJ lo veo que es para una rutina más semanal. La gamificación es algo que se trabaja, que tiene que ser continua en el tiempo, que dure un trimestre, una unidad, el curso entero, lo que se proponga. (...) el Escape y el Breakout es para una situación concreta, para un día concreto. (Miguel)



Por último, se destaca que el Breakout EDU y el Escape Room comporta interactuar con una serie de elementos y entorno que el resto de propuestas no requieren. Aquí es necesario analizar cada caso, porque también se encuentran ejemplos de ABJ en los que se debe interactuar con los componentes de un juego. Sí que es cierto que la propia filosofía de los Breakout EDU y Escape Room implica la obligación de superar una serie de retos para poder ir avanzando en su resolución.

...(Breakout EDU y Escape Room) implica elementos físicos manipulativos que son más atractivos que no una experiencia narrativa que pide de la implicación emocional, imaginativa y creativa de los participantes. Un Breakout o un Escape Room automáticamente se transforma en una interacción con el ambiente y el entorno. (Óscar)

...es la interacción con componentes físicos o no y la inclusión de una serie de elementos como los que hemos dicho. A ver, Breakout EDU y Escape Room necesitan de un lugar físico y de elementos físicos manipulables: candados, cajas cerradas, etc. Pero un ABJ y un Serious game para mí son contenidos. (Óscar)

Lo que se ha podido observar es que inicialmente parten de unas definiciones claras, que surgen de manera automática y que reproducen de formaciones o charlas a las que han acudido. Pero al presentar dudas sobre ellas, las que yo mismo tenía en ese momento, en muchos casos se pierde esa seguridad y surgen vacilaciones. Este punto es interesante, porque en muchas ocasiones es difícil establecer una línea clara, sobre todo, entre propuestas de gamificación y ABJ.

#### **4.1.2. Formación y referentes teóricos**

Antes de profundizar en el ABJ y la aplicación que realizan en las aulas, se les pregunta sobre si durante su formación universitaria como docentes les habían

enseñado las potencialidades del juego como herramienta educativa, si pueden citar autores/as de referencia y si, actualmente, tienen algún autor/a del campo educativo clave en el desarrollo de este tipo de estrategias lúdicas.

#### 4.1.2.1. Formación universitaria

Ante la pregunta si durante su carrera universitaria habían recibido formación sobre cómo utilizar los juegos dentro del aula encontramos quién asegura que no se les explicó esta opción.

No, no, no. Hace ya años, 16, 17, 18 años... y no, qué va. De hecho no te preparan para ser maestro. (Roberto)

Nada, no me enseñaron nada. No, nadie nunca nos habló de juegos ni de hacerlo de otra manera. (Patri)

Donde el juego encuentra su lugar es en la especialidad de Educación Física, una materia donde el juego físico tiene gran importancia, no hay que olvidar que los diferentes deportes que se pueden realizar no son más que juegos físicos de competición. Pero no aparece la aplicación del juego de mesa de manera más general.

Claro (...) parto de la única especialidad que tiene el juego incluido como herramienta educativa que es la Educación Física. Lo que pasa es que estamos hablando (...) del juego a través de la actividad física. (Óscar)

Como el juego de mesa no, específicamente. Pero didácticamente sí, el juego en general, sobre todo en Educación Física. (...) Pero en la programación base de la carrera de Magisterio no recuerdo que sea algo tan nominativo como en la didáctica de la Educación Física. (Manu)

En la siguiente cita la maestra recuerda que se habla mucho del juego y de su importancia en el aprendizaje del alumnado, pero no se hace concretando cómo se puede manifestar en el aula, sino que se trata más de una idea genérica que no acaba de ejemplificarse para que los y las futuras docentes puedan aprender de ello. Y, como es natural, en la época en la que realizaron sus estudios el término ABJ (o GBL en sus siglas en inglés) no estaba presente en las aulas universitarias.

...cuando empiezas Magisterio lo primero que te dicen es que el niño aprende jugando y que el juego es un motor de aprendizaje bestial.

Jamás (...) he tenido un profesor que utilizará el término ABJ. Sí que se hablaba mucho de generar metodologías activas, vincular al alumno a su proceso de aprendizaje (...) Y al final el juego es una herramienta que les permite ser agente activo de lo que está ocurriendo en ese momento. Pero se hablaba del juego como un ente abstracto... (Andrea)

Preguntados sobre autores/as de referencia que han sido materia de estudio durante su carrera, sólo aparecen en las entrevistas Piaget y la Universidad de Lovaina, pero en este último caso relacionado sólo con el juego como deporte.

...la Universidad de Lovaina fue una de las primeras que estipulaba y desarrollaba currículums relacionados con el juego, pero no con el juego de mesa, sino con el juego como herramienta educativa a través del deporte. (Óscar)

#### 4.1.2.2. Teóricos/as actuales del mundo educativo

Queda claro que durante su formación universitaria no se tuvo acceso a autores/as referentes que trabajasen esta aplicación de los juegos en el aula, más allá de lo expuesto anteriormente con la Educación Física.

Es el momento de preguntar por referentes teóricos actuales del mundo educativo que estén siguiendo, o dicho en otras palabras, qué teóricos/as de referencia tienen dentro del campo de la gamificación y el ABJ. Por un lado, tenemos quien vincula este tipo de contenido meramente a la práctica de otros/as compañeros/as. En la primera cita se pone en duda poder crear un campo teórico, y en la segunda cita se nutre de lo que se comparte desde las redes sociales, concretamente Twitter.

...no sé hasta qué punto este ámbito del ABJ se puede llevar de forma tan teórica cuando es tan sumamente práctica. (Andrea)

Es que a nivel teórico, al final parece que Twitter es ahora mismo la base teórica de la que se puede ir sacando muchas cosas. (Miguel)

En la misma línea tenemos quienes consultan las páginas personales o blogs de otros maestros, como en el caso de la maestra Patri que comenta que una de sus referencias es el blog de Andrea y Miguel (los dos forman parte de estas entrevistas), donde más que compartir contenido a nivel teórico hablan de cómo utilizan los juegos en sus clases, son explicaciones prácticas de lo que van haciendo. Por otro lado, aparece Imma Marín, para quienes muchas personas que se han acercado al ABJ, su libro *¿Jugamos?* ha sido un buen punto de partida.

Sí, está Imma Marín. Simplemente leer el blog de Andrea y Miguel ya te da muchas pautas para poder seguir. Al final una vez que estás metido en este mundo hay mucha gente que te aporta. (Patri)

El libro de Imma Marín, *¿Jugamos?*, me ha ayudado muchísimo. (Miguel)

Otro de los referentes que aparece en diversas entrevistas es Pepe Pedraz, quien con sus formaciones, charlas y la actividad de difusión que realiza desde su web *A la luz de una bombilla*<sup>76</sup> (Pedraz, s. f.) ha planteado temas más a nivel teórico y se ha interrogado sobre cuestiones que vinculan juego y educación. Posteriormente, con la creación de *Funnynnovation Academy* ha desarrollado cursos y formaciones por las que ha pasado gran cantidad de educadores y educadoras. Pepe Pedraz es un referente para las 6 personas entrevistadas y ha sido quién ha permitido a muchas otras acceder a autores de referencia.

Referente teórico, Pepe sabe muchísimo, es mi mayor referencia a nivel teórico, Clara también. Pero yo, sobre todo, me muevo a nivel práctico. (Andrea)

A nivel teórico mi referente es Pepe, que de hecho acaba de publicar un libro estupendo (...). Gracias a él he conocido otros autores que no sabría decirte nombres... el polaco del flow, ¿cómo se llama?<sup>77</sup>... (Roberto)

En estas últimas citas aparecen nuevos autores y el descubrir la existencia de una base teórica amplía, pero más vinculada a la gamificación y no tanto al ABJ.

Después descubrí a Jesse Schell, a Marczewski, a Karl Kapp, los estoy descubriendo ahora. Porque no he sido nunca consciente de que existía una base teórica más allá de la que había recibido y que había transferido desde mi área de Educación Física. (Óscar)

Sí, Stuart Brown. Fue el primero que me incitó a leer o investigar sobre el juego. (Manu)

---

<sup>76</sup> <https://www.alaluzdeunabombilla.com/>

<sup>77</sup> Hace referencia al psicólogo Mihály Csikszentmihalyi y su teoría del flujo recogida en el libro *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*.

Sobre este punto hay que remarcar que los referentes a nivel teórico no son del campo educativo: en un caso hacen referencia a Stuart Brown, quien realiza una aproximación desde el punto de vista de la psicología y en cuatro de las otras entrevistas mencionan a Pepe Pedraz, Imma Marín y Clara Cordero; la última es la única que viene del mundo de la educación al ser maestra de Infantil. El resto de referentes nombrados tienen formación en Psicología, Ciencias Biomédicas o diseño de videojuegos y teorizan más sobre gamificación o GBL, pero en este caso con la utilización de videojuegos. Quizás el único de estos autores con una formación académica vinculada al campo educativo es Karl Kapp que se ha formado en tecnología educativa.

Es importante disponer de referentes dentro del campo de la Pedagogía que profundicen sobre el uso del juego dentro de las aulas, es un campo profesional con un gran crecimiento ante la falta de personas dedicadas a ello<sup>78</sup>.

#### **4.1.3. Relativo a la herramienta**

Es momento de profundizar y ver qué dicen sobre el ABJ, cómo llegan a él, cómo justifican su uso ante otros maestros y maestras, qué necesitan para poder diseñar una propuesta basada en un juego, qué fases contemplan en su diseño, el tipo de juegos que suelen utilizar y, para finalizar este apartado, en qué materias lo aplican.

---

<sup>78</sup> Se pueden encontrar asesorías, formadores/as y creadores/as de contenido que trabajan sobre la aplicación del juego en el aula, pero la gran mayoría de ocasiones se trata de profesionales externas al campo educativo, principalmente provienen de la Psicología. Hay pocas referentes con formación en los grados educativos, una de ellas es Maria Couso, graduada en Educación Primaria y licenciada en Pedagogía. María desde su propuesta de *Play Fun Learning* (Couso, s. f.) lleva difundiendo y formando a gran cantidad de profesionales y personas interesadas en cómo utilizar los juegos de mesa para educar. <https://playfunlearning.es/>

#### 4.1.3.1. Acceso

El primer aspecto a tener en cuenta es cómo llegan a la utilización del ABJ en sus aulas, se han encontrado dos situaciones bien marcadas. Por un lado, aquellos maestros que llegan de manera más autónoma, incorporando algo que intuyen que les puede ir bien en su práctica profesional porque buscan una manera de motivar, de captar la atención de su clase. Miran de introducir una herramienta nueva, algo que conocen bien, ya que en los tres casos se trata de docentes que en su tiempo libre juegan a juegos de mesa, algunos de ellos desde hace más de 30 años. Es decir, que el hobby de los juegos de mesa es anterior a su utilización en el aula.

Necesito una manera de motivar, (...) a aprender sin que ellos piensen que están haciendo una actividad de estudio. (...) El tema para mi era que se dieran cuenta que para interactuar con el juego necesitaban un área, en este caso de inglés.  
(Óscar)

En este otro caso, es por comparación con la aplicación del juego en entornos de educación no formal, viendo que allí obtenía resultados y funcionaba se aventura a aplicarlo también dentro del espacio formal, de nuevo buscando incrementar la motivación y atención de su alumnado.

Un tema de motivación y atención. (...) Comparaba la educación no formal que estaba haciendo fuera del colegio (...) a la formación que se hacía en los colegios. (...) Fui autodidacta. (...) Fue como "vamos a meter un poco de narrativa en el aula, vamos a crear una historia" y fui creando un juego. (Roberto)

La otra vía es por haber acudido a una formación donde se abordó el tema del ABJ, ya sea impulsado por una editorial de juegos de mesa, o bien al escuchar a

algunos de los iniciadores de esta práctica y poder observar las posibilidades que ofrecen los juegos en las aulas.

Vimos una ponencia que hizo Óscar Recio. De repente empezó a sacar juegos y juegos y juegos. Y dije "¡Ahí va! esto se puede hacer en clase" (Miguel)

Para mi cuando descubrí el juego de mesa en una formación de Devir, me cambió el esquema mental a nivel de aula. (Patri)

#### 4.1.3.2. Justificación de uso

Un segundo tema de interés es el relativo a la justificación que realizan de la utilización del ABJ, en concreto se les pregunta por cómo justifican esta práctica ante otras personas. Las respuestas se concentran por una parte, en la defensa de la libertad de cátedra y la posibilidad de aplicar las estrategias que se consideren más oportunas para conseguir que se dé el aprendizaje en su alumnado.

La libertad de cátedra de la escuela pública. (Óscar)

Primero porque es una herramienta que a mi me vale y tengo libertad de cátedra. (Roberto)

También porque a nivel del articulado de la LOMCE se recomienda aplicar metodologías activas, participativas, que conviertan al alumnado en protagonista del proceso de aprendizaje.

La propia ley dice que tengo que tener metodologías activas, (...) el alumnado tiene que construir su propio conocimiento, en la ley hay un montón de verbos en infinitivo que se resumen en el verbo jugar. (...) La LOMCE nos obliga a que la metodología, es libre, pero tiene que estar centrada en el alumno. El alumno tiene



que formar su propio aprendizaje y el ABJ y la gamificación te lo están dando.  
(Manu)

En el siguiente caso se produce un viaje a la vida estudiantil de uno de los maestros, en su caso él aprendió mucho gracias a su afición a los juegos de rol y lo hizo de manera inconsciente, no premeditada. Al llegar al punto de comenzar a hacer clases decide que si el juego le ayudó a aprender, seguramente también sucederá lo mismo con sus alumnos y alumnas.

Cuando empecé a hacer clases pensé: “si yo he aprendido mucho jugando, ¿porqué no lo puedo utilizar? (Óscar GD)

Otra de las justificaciones que presentan está, como ya ha aparecido en una de las declaraciones anteriores, en la experiencia propia que ha tenido su aplicación y ver qué se obtienen resultados a lo largo de los años.

He estado 3 años, la justificación es la propia experiencia y los resultados que has tenido. (Patri)

...si sigo utilizándolo después de 10 años es porque veo que funciona. (Manu)

Y para cerrar, la justificación de su defensa por el ABJ viene del conocimiento que nos ha aportado la Neuroeducación al respecto de cómo aprendemos y las potencialidades que tiene el juego dentro del mundo educativo. En este sentido hace referencia a que el juego es una forma natural de aprendizaje para estas edades, de alguna manera no sería inteligente no aprovecharse de este hecho.

Porque es la forma natural de aprender del niño, aprende jugando. (...) El niño tiene una plasticidad cerebral tan sumamente grande y le obligamos a aprender en

base simplemente a lo que escucha... ¡es que nos lo estamos perdiendo! El niño aprende cuando juega y aprende muchísimo más que cuando simplemente nos escucha. ¿Por qué vamos a perder esa herramienta? (Andrea)

#### 4.1.3.3. Requisitos para realizarlo

Sobre los requisitos que debe tener una propuesta de ABJ, todas las personas entrevistadas coinciden en elementos esenciales como partir de un objetivo de aprendizaje y el hecho que el componente lúdico (algún elemento propio de los juegos) esté presente. Básicamente, consistire en identificar un objetivo de aprendizaje, encontrar el juego que mejor permita trabajarlo, ya sea de manera natural (sin modificación del juego) o bien a través de una adaptación, utilizar ese juego o componentes de él y reservar un espacio para poder reflexionar sobre lo que ha sucedido durante la sesión y de esta manera conectar plenamente el juego con el aprendizaje.

Primero que el objetivo sea aprender algo. Que haya un juego o elementos de un juego implicados. Que sea una experiencia donde la interacción con el usuario provoque reflexión sobre el objetivo y el contenido que se está intentando incluir y dinamizar. (Óscar)

Aquí vuelve a manifestarse esta necesidad de la presencia del juego, pero en esta ocasión considera necesario el jugar como característica propia del ABJ.

Para que haya un ABJ tiene que haber juego, tiene que haber participantes, tiene que haber algún componente físico por muy liviano que sea, pero se tiene que jugar. (Manu)

En la siguiente cita no ven que sea imprescindible jugar para considerar que se está realizando una experiencia de ABJ, el juego o sus componentes pueden ser

utilizados como detonante de la explicación. Se puede dedicar una sesión a jugar y las posteriores a trabajar en base a la propuesta del juego, a pesar de no estar jugando se sigue produciendo un ABJ, ya que la acción gira alrededor de un juego.

En el momento que uso un juego en el aula (...) o les pongo a ellos a jugar o utilizo partes de un juego para explicar algo. (...) Ahí estoy haciendo un ABJ y no estoy jugando con el juego, o sea cuando te apoyas en el juego para reforzar un contenido creo que sería ABJ. Y cuando juegas al juego en sí también, porque aunque no estés dando ese contenido en ese momento, estás poniendo la base. (Roberto)

#### 4.1.3.4. Materias en las que se aplica

En relación a si existen materias donde el ABJ sea más natural, se puede observar una diferencia entre aquellos maestros que tienen más experiencia y no le ven limitación alguna, pudiendo desarrollar experiencias de ABJ para cualquier materia.

Soy capaz de utilizar el ABJ para cualquier área. (...) Tú a mi me das un juego y te lo puedo meter donde quieras. (Óscar)

Podemos trabajar prácticamente todo. (...) Para áreas serían Lengua y Matemáticas las más idóneas. (Manu)

Por contra, entre los 3 maestros y maestras que llevan menos tiempo utilizando el ABJ sí que lo ven más óptimo para las áreas de Lengua y Matemáticas. Es cierto que encontrar juegos que permitan su uso para trabajar competencias vinculadas a la lengua o al ámbito matemático es más fácil, muchos tienen un componente matemático evidente en su funcionamiento, y también se puede incorporar o

trabajar elementos propios de la Lengua ya sea la competencia de comprensión lectora (entender las reglas de juego), el reconocimiento de diferentes registros del lenguaje, la comunicación, la construcción del relato, etc...

Matemáticas porque veía que era una gran oportunidad de hacer ABJ para poder trabajar todo esas cosillas como el conteo mental, la atención sostenida, la agilidad mental, la agilidad visual, el reconocimiento de patrones y demás, que luego les viene de maravilla en la resolución de problemas. Y en Inglés (...) la expresión oral y para incluir la gramática sin que se den cuenta. (Miguel)

#### 4.1.3.5. Fases de diseño

Sobre cómo son las fases de diseño que contemplan en sus propuestas de ABJ, cada maestro/a tiene su propio esquema, dándose elementos en común. Habitualmente se parte del conocimiento que se tiene de diversos juegos de mesa, para ver si alguno de ellos permite trabajar determinado contenido, el segundo elemento en común es partir de un objetivo de aprendizaje, qué se quiere trabajar, conseguir con ese juego. En ocasiones se encuentra un juego que permite trabajar directamente ese contenido sin realizar ninguna modificación, pero suele ser habitual la necesidad de adaptar, modificar el juego para ajustarlo mejor al contenido, al grupo, etc. Otro elemento que destacan es la importancia de disponer de herramientas que permitan evaluar el trabajo realizado.

Veo un juego (...) identifico primero la cantidad de contenidos que soy capaz de ver y extraer y llevar a mis clases. Cuando (...) sobrepasa 5 propuestas, sé que me lo puedo llevar de manera abierta. Si sólo le veo un aspecto (...) sólo lo utilizaré en una sesión o dos (...). Después (...) identificar si dentro de mi curso soy capaz o no socialmente de utilizarlo. (...) el grupo social es muy importante para ver qué capacidad de dinamización tendremos de ese material. (...) Ver si la narrativa del juego me puede aportar como un marco, donde pueda desarrollar más tareas,

proyectos, actividades o propuestas de aula sin abandonar esta narrativa. (...) Y la última parte tener suficientes herramientas de evaluación. (Óscar)

Entre las diferencias a destacar, en tres casos los maestros resaltan la necesidad de tener presente las características del grupo, es decir, que a pesar de encontrar un buen juego éste puede no ser adecuado para la clase. Esto se deriva de su experiencia directa al comprobar que propuestas que han funcionado con otros grupos clase, al llevarlas a un nuevo grupo han fracasado. Esto causado por no contemplar las características específicas del nuevo grupo. Muchas veces cuando se diseñan experiencias de aprendizaje, y mucho más cuando son de tipo lúdico, se parte de a quién van dirigidas, ello permite ajustar mejor la propuesta. Al traspasar directamente una propuesta pensada para un grupo determinado a otro distinto puede conllevar que no se produzca un ajuste adecuado y, consecuentemente, la experiencia no sea satisfactoria.

Otro elemento de interés que aparece sobre este tema es la necesidad de trabajar cómo se deben de tratar los juegos, tener especial cuidado con los componentes de los juegos. La explicación viene principalmente por dos motivos: el primero por una falta de hábito de juego, muchas veces el alumnado no está acostumbrado a jugar a juegos de mesa, los momentos de juego son más en formato de videojuegos, esta falta de hábito lleva a no saber tratar bien los juegos. De ahí que sea necesario dar las explicaciones pertinentes sobre el cuidado de estos materiales. El otro motivo es que en muchas ocasiones los juegos que utilizan son propiedad de los propios docentes, los aportan ellos al no disponer de un fondo en condiciones en sus escuelas. Aunque se diese el caso de tener alguna escuela que disponga de un fondo de juegos más acorde a las necesidades que comporta el ABJ, éstos “padecen” el uso de muchas personas, por lo que es conveniente

tomar conciencia de ello, y aprovechar para poder trabajar temas como la responsabilidad, el cuidado de los materiales, el orden, etc.

Al comparar la dedicación que supone el diseñar una propuesta de ABJ sobre la preparación de una clase más convencional, todas las personas entrevistadas coinciden en que el volumen de trabajo es mucho mayor. Como se ha podido ver al inicio del apartado, hay diversas fases que llevan a incrementar las horas que supone realizar una clase de ABJ, mientras que para una clase donde el recurso principal sea el libro de texto, no requiere de una inversión de tiempo tan elevada.

La diferencia es muchísima. Una tarde entera para preparar la clase del día siguiente. (Manu)

La explicación del porqué del incremento de tiempo es fácil de entender, por un lado, por todo el trabajo que comporta, pero, por otro, porque muchas veces se genera de cero, es decir, se crea la propuesta partiendo de la nada. Esta creación de una unidad ludificada necesita, obligatoriamente, de una dedicación de tiempo importante.

No sólo las horas que tardas en preparar una clase con ABJ (...) es el tema de buscar los juegos, adaptarlos, aplicarlos y demás. Igual eso me llevará 2-3 horas en elegir los juegos, otra horita en ver cómo aplicarlo y eso luego conlleva grabar un vídeo para el canal... Pero lo que más tiempo lleva es el adaptarlo a después, primer día ves que no funciona: ¿por qué no funciona? Vamos a quitarle una regla, vamos a meterle otra, vamos a subir la dificultad, vamos a bajar... ahí es donde más tiempo se coge. (Miguel)

Ahora bien, una vez diseñada, si se quiere volver a utilizar la propuesta con otro grupo o en cursos posteriores, la inversión de tiempo se reduce

considerablemente (se tendrá que tener en cuenta si se ajusta bien a las características del grupo, sobre todo). Así, el principal problema es no tener un trabajo previo, un material ya preparado. Por contra, aquellas sesiones basadas principalmente en el libro de texto, cuentan con un material ya elaborado que ha de leerse y adaptarse, lo que agiliza y reduce la carga de trabajo. Uno de los maestros lo reconoce al comentar sobre la utilización de un juego del que ya tiene un gran dominio y conocimiento y que ya ha utilizado anteriormente para trabajar en una área determinada y con unos objetivos concretos.

Si dices que mañana vamos a trabajar la empatía en Educación en Valores y vamos a utilizar *Ikonikus*, no tengo que prepararme nada. (Manu)

#### 4.1.3.6. Tipo de juegos

Este grupo de maestros se decantan por utilizar, principalmente juegos comerciales, los motivos suelen ser por un tema de economía del tiempo, adaptar un material ya creado no es tan costoso como crear un juego de cero. Uno de los maestros diferencia si el juego es para utilizar en Lengua o Matemáticas (comercial) o bien para Historia, en este segundo caso opta por elaborar sus propios materiales lúdicos (no hay tanta oferta de juegos que permitan trabajar estas áreas). Por último, existe otra explicación y es que, de esta manera, estos juegos pueden ser comprados por las familias.

Comerciales. (...) Más que nada porque si yo lo puedo encontrar en una tienda, un padre también. (...) Es otra de las ventajas del ABJ (...) cambian la forma de regalar. (Miguel)

Aparte de elegir juegos comerciales por los motivos expuestos anteriormente, suelen elegir juegos que reúnen las siguientes características: tienen un reglamento sencillo y son partidas de duración corta. El componente de atractivo

visual, que sean bonitos, llamativos, sugerentes también es un elemento al que le dan importancia la mitad de los entrevistados. Y es que si una de las funciones de la introducción de los juegos como herramienta dentro del aula pasa por motivar, por captar la atención, es imprescindible que el juego entre por la vista, que no se alargue ni su explicación ni su desarrollo.

... rápidos de explicar y los rápidos de jugar. (Manu)

1. La versatilidad, hasta donde lo puedo utilizar.
2. Hay un punto de estética muy importante. Puedo saber que un juego tiene unos contenidos cojonudos, pero si el alumnado no le echa el ojo quizás, hasta que no jueguen, su actitud no sea de participación.
3. Que a mi, como jugador, me guste jugarlo. (Óscar)

#### 4.1.3.7. Presencia del juego en las aulas

Como se ha podido observar en el marco conceptual y en las declaraciones de las personas entrevistadas, el juego está más presente en las etapas de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, aunque las recomendaciones de la Unesco (1980) aconsejan que tenga su espacio en todas las etapas educativas en las que su presencia es muy reducida o nula.

...porque en Infantil y en Educación Física son la etapa y el área donde realmente el juego es un elemento vehicular necesario, es donde están las bases más profundas del juego como elemento educativo. (Óscar GD)

Estoy en la etapa de Educación Infantil y, claro, el juego simbólico, el juego libre, el juego es donde predomina más, en esta etapa. (Rut GD)

Pero se percibe que esta presencia desaparece en etapas educativas más avanzadas, tal y como se apuntaba en el apartado 2.4., con lo que la utilización de



los juegos de mesa en el aula incorpora otro objetivo aparte de ser una herramienta más, con ellos se busca dar a conocer otra opción de ocio más allá de las videoconsolas.

A mi me encanta que los jóvenes que tengo en clase conozcan juegos, porque sí que es verdad que detectas que hay un momento que mucho videojuego, pero muy poco juego de mesa. Entonces como mínimo haces que se enganchen y que digan “Esta Navidad me compraré el *The Mind*”. (Meri GD)

#### **4.1.4. Resultados obtenidos con el ABJ**

En este apartado se analizan los beneficios que observan los docentes de la aplicación del ABJ en sus clases; si se produce cambios en el rendimiento del grupo; si se ha producido un aprendizaje, entendido como la aplicación de lo enseñado a través del ABJ a otros contextos; y para finalizar si consideran el ABJ como un punto de inflexión en su práctica docente.

##### 4.1.4.1. Beneficios observados

El tema sobre los beneficios que reportan el ABJ que han podido observar directamente, es un punto de especial interés y que requiere de mayor dedicación para poder presentar las ideas recogidas. El factor motivador que supone incorporar aproximaciones lúdicas al aula es un beneficio que los 6 docentes comparten, han podido ver cómo se incrementa de manera evidente la atención, la motivación por parte de sus alumnos. Es romper con una rutina, con unas metodologías más pasivas y poco atractivas, todo ello provoca una reacción.

La motivación (...). Cuando no conocen nada y empiezas a jugar con ellos alucinan de una manera estratosférica. Cuando ya te conocen (...) ya es aparecer en clase con una caja nueva y ya se ponen como locos. (Roberto)

Se produce un aprendizaje, mientras están jugando, y muchas veces ese aprendizaje no es consciente, y ahí reside una de las potencialidades del uso del juego en el aula. Están aprendiendo a la vez que se lo están pasando bien, y al estar basado en el juego ello comporta que este aprendizaje sea activo, significativo, vivencial, forman parte de él.

Que aprenden de otra manera, es brutal. Es brutal que tú veas que están aprendiendo algo divirtiéndose tantísimo, enseñado de otra manera. (Patri)

En primero lo noté muchísimo con la gamificación (...) con el ABJ también, pero más con la gamificación. Estaban totalmente metidos en que eran astronautas, iban gritando por el patio "¡Viva la NASA!" (...) Venían los padres a por los niños para ir al médico y no se querían ir "No, que me pierdo la misión." (Patri)

De alguna manera el aprendizaje deja de ser abstracto, se le ve una concreción en la propuesta de juego, se le encuentra un sentido, tiene una utilidad real. Aprender a diferenciar cosas abstractas o entenderlas toma significado si se quiere competir en el juego, por eso es importante incorporar ese aprendizaje. Le confiere un sentido más allá de la necesidad de aprenderlo porque así lo considera el currículum educativo de esa etapa.

ABJ sí que te dice para qué necesitas un aprendizaje concreto, un conocimiento concreto o una destreza concreta para poder interactuar o llegar a un objetivo concreto. (Óscar)

Le ven un contexto a la Lengua. Es brutal como empiezan no entendiendo lo que les estás diciendo, les hablas de un adjetivo, ni se enteran de un adverbio, una preposición, una conjunción, o sea, te miran como diciendo "¿qué está diciendo? Se ha vuelto loca. ¿Qué es eso?". Y cuando (...) lo metes en un contexto en el cual el analizar y encontrar esas palabras son clave para avanzar en el juego, de

repente empiezan a verlo. (...) Como algo divertido, como algo útil y empiezan a entenderlo. (...) Ese punto de conexión entre lo que tú les estás explicando de manera teórica al, de repente, lo uso, lo aplico, lo entiendo. El ABJ lo potencia muchísimo. (Andrea)

Aplicado en la enseñanza de una lengua extranjera provoca la necesidad de poder comunicarse para seguir jugando, por un lado, se pueden trabajar construcciones más formales, pero, a su vez, también permite dar una excusa para fomentar la comunicación oral espontánea, tan necesaria en el aprendizaje de una lengua.

Se fomenta (...) el trabajo de la expresión oral (...) tienen que buscar muchas palabras dentro de su vocabulario que puedan utilizar a la hora de estar jugando. (...) En inglés se nota una mejoría de esa expresión oral espontánea. (...) Se puede ver como, poco a poco, van más sueltos, sobre todo a la hora de explicar las reglas. (Miguel)

Con una propuesta ludificada se consigue también diluir o hacer desaparecer el estrés de la evaluación, es decir, muchas veces el sentir que te están evaluando puede provocar un bloqueo en el alumnado que le lleve a no contestar por temor a equivocarse. Pero el juego, entre sus beneficios generales, tiene el poder de sumirte dentro del Círculo Mágico (Huizinga, 2012), te desconecta de cierta manera del momento actual, estás jugando, te dejas llevar. Dentro de este Círculo Mágico la equivocación no penaliza de la misma manera que en la clase, aquí la equivocación sirve para aprender, para mejorar en el juego, para superarlo. Por lo que se consigue también perder el miedo a equivocarte y facilita el aprendizaje. Cuando esto se aplica con los juegos de rol, quien se equivoca deja de ser el alumno, es el personaje que está interpretando, confiere pues mayor libertad, mayores posibilidades de proponer respuestas más creativas, más imaginativas, buscando dar solución a problemas concretos.

Ofrece la posibilidad de equivocarte y repetir sin una consecuencia evaluativa negativa sobre el usuario. (Óscar)

Se llega a producir la situación de alumnado que es capaz de responder y actuar dentro de un entorno de juego, gracias a ese espacio de seguridad, mientras que cuando se plantea en términos de prueba académica ello lleva a un bloqueo. No es que no sepan realizar aquello que se les pide, es que el formato les provoca estrés y les lleva a bloquearse por miedo a equivocarse. Realmente el alumnado sí que ha adquirido la competencia.

Evidenció que alumnado que en una situación de juego era capaz de aplicar estrategias y destrezas que pedía un juego, cuando querían utilizar estas mismas destrezas y contenidos en un formato más académico y formal se bloqueaban. (Óscar GD)

En esta línea, el juego permite verificar si se han asumido determinadas competencias que, difícilmente, se pueden comprobar vía prueba escrita u oral. Será a través del juego donde se pueda observar la mejora en estas competencias básicas.

Porque tú puedes comprobar que un contenido se ha alcanzado o no, una prueba escrita o una prueba oral, pero hay ciertas competencias que como no las compruebas con una acción no las vas a poder evaluar. Y el juego te sirve para mucho. (Manu)

Es interesante los beneficios que se derivan más allá del objetivo inicial o los usos colaterales que dan al juego de mesa. Por un lado, aparece la reflexión del juego de mesa como herramienta perfecta para la inclusión y la atención a la diversidad, como a través del juego hay alumnado que empiezan a destacar, mientras que en

propuestas más convencionales quedaban en un segundo plano. El juego permite a este alumnado participar y sentirse participe al valorarse otro tipo de competencias, pueden ajustarse con mayor facilidad al reto que supone el juego. Mientras que en otras propuestas más convencionales este perfil de alumnado queda más anulada. Se ha observado en la etapa de Educación Infantil que jugando participan de manera activa, se sienten parte de lo que está ocurriendo y, a la vez, se está produciendo un aprendizaje entre iguales. Realizando acciones que inicialmente pueden parecer simples como lanzar el dado, pero que en realidad supone un aprendizaje de normas, de saber esperar, de entender qué sucede después de lanzar el dado, de realizar conteo, etc... En muchas ocasiones el rol del docente se va diluyendo a medida que las sesiones avanzan, en las primeras es muy necesario para poder explicar el funcionamiento de los diferentes juegos, pero a medida que avanzan las sesiones pasa a adoptar un rol más de acompañante u observador, centrándose el aprendizaje en el grupo de iguales.

Quería poner el acento en el ámbito y la dimensión inclusiva del juego, especialmente en la atención a la diversidad. (...) el hecho de ver alumnos que dan su mejor versión con un juego de mesa delante, y que muchas veces pasan desapercibidos en el aula tradicional y ordinaria. (Luis GD)

...también tenemos muy presente la atención a la diversidad, es básico con niños con graves dificultades. Y aunque sea sólo para tirar el dado, de participar al tirar el dado cuando le toca, para nosotras esto ya es un gran reto. (...) Entonces incluir estos niños para nosotros ha sido super importante, pienso que es una aportación que hace el Aprendizaje Basado en Juego igual que el aprender entre iguales. (Rut GD)

Y es que los juegos de mesa tienen un elemento igualador muy importante, todas las personas que participan en una misma partida han de respetar unas normas

de juego que se aplican a todos y todas, esto de alguna forma iguala y provoca que todos tengan oportunidad de conseguir cumplir el objetivo si saben aprovechar bien sus bazas.

...el juego nos iguala, es igual la edad, tú tienes que jugar con las reglas del juego.  
(Óscar GD)

En la etapa de Secundaria, la profesora que participa en la mesa redonda comenta que para ella el juego supone un elemento básico para el incremento de la motivación que en esta etapa es muy baja, y lo vincula con la idea de la necesidad de emocionar, de despertar el interés sobre aquello que se está explicando para conseguir que se produzca el aprendizaje (de nuevo aparece esta idea defendida desde la Neurociencia).

En mi caso piensa que en Secundaria llegan alumnos con mucha desmotivación, cansados de según que contenidos que ven repetidos, etc. He comprobado que hay muchísima motivación. Es decir, aprendemos porque aquello que nos explican nos gusta y nos despierta alguna cosa. Y a mi el juego lo que hace es que estén motivados para aprender conceptos... (Meri GD)

#### 4.1.4.2. Rendimiento del grupo

Una vez visibilizados los beneficios que han observado de la aplicación de herramientas lúdicas en el aula, no sólo ABJ, también gamificación, se les interrogó sobre si perciben un mayor rendimiento. Es decir, en el caso de escuelas con más de una línea si se puede realizar una comparación entre grupos en los que se utilizan este tipo de herramientas y grupos en los que no, o bien, si se puede realizar una comparación con los resultados que obtenían cuando todavía no habían introducido el ABJ y la gamificación respecto a la actualidad. Esta percepción, todo y ser imprecisa porque en el rendimiento de sus clases pueden

intervenir múltiples factores, sí que puede servir para tener un punto de partida. Por lo tanto, se trata más de sensaciones, que no conclusiones científicas.

Hay muchos factores que afectan a ese rendimiento, no solamente la metodología aplicada. (...) Utilizo muchas herramientas a mi alcance, no sólo ABJ. Sí que es cierto que como el ABJ incide mucho en el comportamiento del grupo en general, automáticamente favorece un clima que ayuda mucho al aprendizaje. No soy capaz de afirmar si mejora el rendimiento como tal, porque influyen muchas cosas, influye hasta el cariño que tiene el profesor por la asignatura. (Andrea)

Otros docentes sí que ven que se ha producido una mejora en el rendimiento y lo vinculan a la introducción del ABJ y la gamificación en sus clases, tanto al aprendizaje de contenido concreto como al hecho que son alumnos y alumnas más despiertos, más receptivos, con mayor capacidad de reacción en comparación con otros grupos clase del mismo nivel.

Empecé a aplicarlo y vi, por un lado, que el rendimiento mejoró un montonazo en mis dos clases, porque eran chavales que estaban muy acostumbrados a la clase magistral, sobre todo en inglés, a la clase de la letra con sangre entra. (Miguel)

Sí que considero que mejoran a nivel de rendimiento porque lo ven de forma más contextualizada. (Andrea)

Lo que dice el director de mi cole, cuando mi paralelo no hace normalmente nada de gamificación o de ABJ, dice que mis niños son más espabilados (...) están más despiertos, más activos, más receptivos a la capacidad de asombrar, de ponerse a trabajar, el tiempo de reacción, la motivación, el pensamiento lateral... (Manu)

Es interesante el aporte que realiza una de las docentes en relación a que la utilización del ABJ o de propuestas gamificadas incide en todo el grupo, pero de

manera especial sobre aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales, que le cuesta seguir el ritmo normal de la clase. En estos casos, al tratarse de propuestas que incrementan la motivación, consiguen conectar con este perfil de alumnado. Y aquí es donde se percibe con más claridad como ayuda a concentrar la atención, a participar de la propuesta educativa que se está realizando en el aula.

Tanto el ABJ como la gamificación lo que hace es que engancha, o sea el niño que tiene un aprendizaje "normal" le da igual la presentación que le pongas, lo único que cambia es la motivación. Está más motivado y le apetece más realizar esos ejercicios. (...) con los niños que tienen déficit de atención, hiperactividad, altas capacidades... en esos es donde cambia. En los que normalmente se aburren en una clase normal y aquí tienen que superarse, porque lo que no quieren es perder delante de los amigos. (Patri)

Esta mejora del rendimiento en estas situaciones de alumnado con mayores dificultades de aprendizaje se puede observar al detalle en los siguientes comentarios, donde explica cómo en dos áreas diferentes, Lengua y Matemáticas, ve que los resultados de todos sus alumnos, incluidos aquellos que tienen más dificultad, son más que óptimos.

Vocabulario de Lengua (...) las primeras veces (...) había 4 o 5 que no eran capaces. De repente dije "Esto lo voy a hacer de otra manera", empecé a utilizar el *Times up*. Mis compañeros que no utilizan los juegos tanto como yo decían "En el ejercicio de vocabulario del examen fallan mogollón", y yo les decía "Pues mi chicos sacan todos un 10". Esa es la diferencia, que engancha a esos 6-7 que todos tenemos por aula que tienen un aprendizaje muy complicado. A esos es a los que realmente les ayuda. (Patri)



*Diamant* (hace referencia a un juego de mesa), la primera semana sólo jugamos, después se lo relacioné con la división y seguimos jugando. Cuando terminé las dos semanas de jugar al *Diamant*, les dije de hacer una división "¿Os acordáis que esto os lo había explicado que era el dividendo y el divisor?". Nos pusimos y nadie tuvo ninguna pregunta y ya está. Se cerró la división perfecta. No hicimos ni un problema, todo lo que hacíamos era crear preguntas sobre el *Diamant*. (...) Llegamos al examen, lo hice consciente por si tenía que repetirlo, se vuelve a explicar y se repite. Había problemas de divisiones, yo no había explicado problemas de divisiones, ni habíamos hecho ningún problema de división, y cuando llegamos a los problemas les dije "Los árboles son diamantes y las personas son las que recogen los diamantes". En el examen (...) todos, 29 alumnos, un 10. (Patri)

En los dos casos gracias a la utilización de juegos de mesa consigue que toda la clase obtenga el máximo resultado posible, en comparación con otros grupos clases donde las maestras responsables utilizan otra metodología y se observa cierta dificultad en el aprendizaje. De nuevo, es pretencioso asegurar que es debido exclusivamente al ABJ, ya que para ello se deberían estructurar dos grupos separados y realizar un seguimiento sobre la incidencia en el grupo donde se aplica el ABJ y el grupo de control. Sin embargo, es significativo la máxima optimización de comprensión y aprendizaje, cuando en el primer caso es la misma docente la que observa que con la propuesta inicial hay alumnado que no consigue llegar al objetivo y es al cambiar la manera de explicarlo e introducirlo en clave de juego cuando consigue el máximo resultado.

La propia experiencia docente le muestra que los objetivos de aprendizaje marcados, ya sea la incorporación de nuevas palabras o bien saber dividir u otros, en líneas generales todo el grupo clase acaba consiguiendo incorporar, si bien la utilización de diferentes propuestas pedagógicas incide en la manera y el ritmo. Es

evidente que en dos clases diferentes de 3º de Primaria, donde en una se utilice una metodología más tradicional o convencional y en otra donde se incorpore propuestas más novedosas para el alumnado, en los dos casos se llegará al objetivo, pero como señala esta docente el proceso será más agradable, motivador y divertido para unos que para otros.

Al final de curso lo consiguen, pero no tienen el mismo resultado. Yo conseguí enganchar a esos 7 que tengo más flojillos, sin tener que ser traumático para ellos la división. (...) porque al final todos saben dividir, todos los niños de 3º saben dividir. Pero a unos les ha costado menos que a otros y unos han estado más motivados que otros. (Patri)

En el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la profesora no presenta dudas al respecto, se producen unos resultados y se puede comprobar si se ha aprendido o no. No sólo dedica tiempo a jugar en sus clases, después se produce un tiempo de reflexión para conectar los contenidos teóricos que se han trabajado gracias al juego.

... reflexiono mucho con ellos, qué hemos aprendido con este juego, es decir, qué hemos aprendido con estos contenidos teóricos que hemos explicado y qué hemos aprendido a través de este juego. (...) Los resultados están, puedo comparar cuando no lo hacía y ahora. Puedo hablar con mis alumnos, ellos me pueden decir si lo han aprendido o no. Puedo experimentarlo. (Meri GD)

A pesar de la prudencia manifestada por algunas de las personas entrevistadas, en líneas generales la percepción es que mediante el uso del ABJ sí que han visto una mejora en el rendimiento del alumnado, aunque únicamente se pueda explicar porque se consigue una mayor motivación y atención del grupo clase.

#### 4.1.4.3. Aplicación en otros contextos

Para comprobar si se produce aprendizaje, no sólo se les pregunta acerca de cómo ven el rendimiento de sus alumnos y alumnas, también se les interroga sobre si se han aplicado los conocimientos realizados en sesiones ludificadas a otros entornos. Es decir, si el alumnado tiene la capacidad de extrapolar ese aprendizaje fuera de esas sesiones, aplicarlo en otros entornos. Ello es un indicador de que se ha producido aprendizaje y, en los seis casos, se da una respuesta afirmativa.

Mis alumnos sé que en 4º cuando vean una división sé que van a pensar en diamantes y personas. (...) Ellos se acuerdan de esos aprendizajes, no sé si luego en su casa son capaces de extrapolar todo eso, pero sí sé que se les queda como contenido grabado. (Patri)

(...) este año he tenido la oportunidad de ser tutor, he visto muy claramente cuando les decía "Esto es como el *Orient Express*" y ellos se paraban y decían "¡Ondía!". Siempre intento que la experiencia de juego principal pueda tener ramas que se conecten con todas las otras cosas. (...) Ellos se dan cuenta que lo que hacían sus personajes de leer, decidir, pistas... tiene una transferencia más allá de la experiencia original. (Óscar)

...pero yo no sé si ese niño aunque no le hubiese enseñado a dividir con *Diamant* habría aprendido de otra manera, seguramente también lo hubiera aprendido, no sé si con esa velocidad o no. (Roberto)

Lo mismo que analizan un sustantivo en el juego luego se acuerdan cuando tienen que analizarlo en un examen. Lo mismo que son capaces de secuenciar una historia cuando la están viviendo en un juego, luego son capaces de secuenciártela en un papel. (Andrea)

A la hora de hacer pruebas de Cambridge y demás ves mucho la evolución. (...) no lo puedes achacar directamente a los juegos, pero sí que lo puedes achacar en parte a ellos. (...) En Inglés esos contenidos gramaticales ellos lo interiorizan mejor y lo utilizan de una forma más espontánea.(Miguel)

De nuevo aparece la prudencia sobre si ha sido gracias al juego que se ha producido el aprendizaje, pero de manera directa o indirecta los mismos docentes acaban dándole esa función. En una de las entrevistas hace referencia que seguramente hubiesen aprendido a dividir sin haber utilizado el juego, pero lo remarcable aquí es que lo ha aprendido a través del juego. Lo que demuestra que el aprendizaje se produce, y no sólo eso, sino que se hace de manera más ágil y menos traumática. De la misma forma cuando otro docente habla de las pruebas de inglés para Cambridge, existe alguna relación, sería necesario poder establecer un sistema que permita demostrarlo de manera más clara.

Se produce, a la vez, otro tipo de extrapolación del aprendizaje que se da en el aula, en este sentido lo presentan estos docentes al referirse más al trabajo que se realiza con la concienciación de cómo usar los juegos y otros materiales y todo aquello que hace referencia a las soft skills, como sería pactar normas y cumplirlas, llegar a acuerdos, enseñar a jugar a su entorno familiar, etc.

Sí, (...) cómo aplican ese respeto hacia el juego, hacia todo lo demás. (Andrea)

Sobre todo el tema de las reglas (...) en el patio (...) antes de jugar es pactar las reglas y se ponen a jugar. Al igual que hacen con los juegos. (Miguel)

... una de las virtudes (...) es que es un juego de reglas, de normas (...) necesitan aprender a guardar un turno, (...) desarrollar la coordinación oculo-manual o la motricidad fina... (...) la escucha, la espera, la espera activa (...) cómo desarrollar

las competencias clave y para mí los juegos de mesa son una herramienta ideal para desarrollarlas. (Manu)

Sí (...), si necesitan hacer un cálculo o leer una frase, o entender lo que dice un texto en la vida cotidiana, (...) ya lo están poniendo en práctica. (...) la resolución de problemas emocionales o cualquier actitud. (...) Te dicen que enseñan a jugar a sus primos, a sus tíos, a sus amigos... sería una forma más de verlo, de lo que han aprendido en el aula cómo lo extrapolan y lo llevan a la vida fuera del aula, esos aprendizajes que han ido adquiriendo. (Manu)

Y es que estas propuestas lúdicas convierten el aprendizaje en significativo, son sesiones que motivan y despiertan emociones entre los niños y las niñas, son clases en las que han “vivido”, experimentado en primera persona, son agentes activos de su propio proceso y todo ello facilita el aprendizaje y lo refuerza para que pueda ser recordado en el futuro. Reflejo de ello es el comentario de la profesora de Secundaria sobre sus encuentros con ex alumnos y como ellos recuerdan contenido teórico trabajado en sesiones de ABJ, mientras que a través de otras metodologías más convencionales lo aprendido no siempre perdura.

Los niños funcionan mucho por memoria episódica, se les queda mucho más lo que viven que lo que memorizan. Si tú les das esa vivencia luego son capaces de tirar de ella para recuperarla. (Andrea)

Al final el contenido se les queda tan grabado, eso sí lo he notado, el contenido perdura, no lo hacen para el examen y ya está. Mis chicos es verdad que se acuerdan de todas las misiones, de hecho la directora, que entra mucho en mi clase, les pregunta cosas del año anterior y se siguen acordando de todas las misiones. (Patri)

Cuando me encuentro alumnos mucho más tarde, me dicen “Meri, ¿ahora qué juegos utilizas? He visto que en redes has colgado un nuevo juego”. Ellos se acuerdan de cosas que hemos explicado en clase, gracias a los juegos que hemos utilizado. Y cuántos de nosotros no nos acordamos de cosas que nos explicaron en clase. (Meri GD)

#### 4.1.4.4. Punto de inflexión

La experiencia en la utilización del ABJ o la gamificación es diversa entre el grupo de docentes entrevistados, por un lado, hay un grupo que llevan más de 9 años aplicando este tipo de herramientas, y por otro un grupo que llevan 6 años apostando por ellas. Este hecho ya es un indicador de que a través de este tipo de propuestas se están consiguiendo resultados, en caso contrario no se mantendría. Y más si recordamos que su preparación comporta, en la mayoría de casos, una gran inversión de tiempo y también supone un dispendio a nivel económico. Pero más allá de esto se les pregunta si el ABJ supone un punto de inflexión en su carrera docente, si se han planteado dejarlo o apuestan por su continuidad. En los 6 casos no pueden entender su docencia, su profesión, sin la posibilidad de poder ludificar sus sesiones.

Sí. No sería maestro. (Roberto)

Totalmente. No tengo ninguna duda. (Óscar)

No sólo es la percepción de que se trata de un momento clave en su carrera docente, se percibe que ha comportado un cambio que ha tenido efectos en el día a día, en cómo se entiende la educación, incidiendo también en el estado de ánimo.

No, no volvería atrás. Sí que fue un punto de inflexión, fue otra forma de ver la educación que me ha dado vida. Es que es otra forma de ver las cosas, es divertido el colegio. (Miguel)

Sí, ABJ y gamificación. No lo separo una de otra. (...) la gamificación me ha llevado a lo otro, me ha llevado a cambiar completamente mi aula. (Patri)

Para algunas personas ha supuesto romper los esquemas prefijados de lo que debe ser una clase, de cómo hacer docencia. Partimos muchas veces de la necesidad de tener un espacio con silencio para poder trabajar, pero ello no garantiza tener al alumnado conectado con lo que se está realizando. Introducir propuestas de ABJ conlleva que aparezca ruido, al jugar éste se incrementa, pero como muestra la siguiente cita, una clase con ruido no significa necesariamente que esté descontrolada.

Sí, completamente. (...) A mí me daba mucho miedo el ruido y el ABJ me hizo perderlo. Me hizo darme cuenta que puede haber ruido y control a la vez. (...) Puedo acercarme a unos y a otros, me permite estar en movimiento, cuando estoy haciendo ABJ estoy continuamente moviéndome a su alrededor, viendo cómo van, qué están haciendo, a veces me meto en la partida cuando veo que están poco motivados y entonces se vuelven a activar. (Patri)

En la siguiente cita se hace referencia a una idea que aparece en todas las entrevistas, el hecho de una falta de preparación adecuada para poder ejercer como maestros y maestras. Por lo que acaban reproduciendo un rol docente anticuado, descontextualizado con el actual perfil del alumnado, con la actual sociedad y sus demandas. De todo ello se deriva la necesidad de introducir dentro del currículum del grado de Educación Primaria (y por qué no en otros grados y estudios superiores del ámbito educativo) el ABJ y la gamificación.

Sí, sí, sí. Un punto de inflexión no, creo que cambió el paradigma completamente. Yo daba clases como a mí me habían dado clases, era la reencarnación de un maestro de la EGB. Porque la formación inicial de base en la universidad a mí no me enseñaron a dar clase, a mí me enseñaron teoría y aunque hay muchas asignaturas que se llaman "Didáctica de" luego realmente no hay didáctica de nada. (...) Comenzar a meter pinceladas de juegos en el aula va todo mucho mejor. (Manu)

Y es que una vez que el juego entra en las aulas, a pesar de las dificultades y reticencias que puedan aparecer, suele quedarse. Hasta el punto que, como han manifestado también los maestros y maestras entrevistados, no se contempla la docencia sin la posibilidad de poder incorporar este tipo de herramientas.

Ya forma parte de mi línea de trabajo, yo no me planteo una asignatura donde no pueda meter juego. (Meri GD)

...poner a 4 personas del mismo nivel a jugar fue un poco difícil. Pero en el momento que entró el juego... en P5 ya está completamente instaurado una hora semanal y cada vez el juego va entrando más. (Rut GD)

#### **4.1.5. Sobre actitud y comportamiento**

En este punto se ha observado si se producen cambios en la actitud del alumnado al utilizar ABJ en las aulas; también cuál es la reacción de los chicos y chicas ante una propuesta de este tipo. Otro de los temas a analizar ha sido sobre la valoración que hacen las familias sobre la introducción de juegos de mesa como herramienta educativa y si ello tiene incidencia en el tiempo libre. Por último, se ha tratado cuál es la motivación del maestro o maestra cuando prepara y realiza una sesión de ABJ y cómo se siente al hacerlo.



#### 4.1.5.1. Cambios actitudinales

Pero no únicamente se observa un beneficio relacionado con un aprendizaje de contenido de las materias, sino que también se observan cambios significativos en otras competencias y habilidades más transversales que también la escuela ha de trabajar, como son las actitudinales y de relación, así parece influir positivamente en el ambiente de clase, en el fomento de relaciones entre iguales, ofrece oportunidades idóneas para conocer al otro y, en función de la acción que se lleve a cabo, puede ayudar a superar las paredes del grupo clase.

Nos sirve (...) para que todos los niños se conozcan y empaticen. Y se relacionen con alumnos que sean más allá de los de su clase o su nivel. (Manu)

Creo que mejora un poco todo, el clima... (...) las habilidades para la vida que los americanos llaman las soft skills: la empatía, la escucha activa... ha mejorado mucho el aula en eso. (Roberto)

... genera muchísimo vínculo (...) empiezan a desaparecer los individualismos y empiezan a generar mucha cohesión grupal. Empiezan a aceptar derrotas, a gestionar victorias (...) a conocer a otras personas con las que no juegan normalmente en el patio... (Andrea)

A través del juego se pueden observar comportamientos que son necesarios trabajar, como actitudes de alta competitividad, no aceptación de la derrota, mala gestión de la victoria ante el resto de participantes, aparición de la frustración ante el fracaso. Una vez detectado, el juego puede servir para trabajar de manera grupal e individual y mejorar en estos aspectos.

... trabaja mucho la frustración, el miedo al fracaso... He visto chavales que a principio de curso se cabreaban muchísimo cuando perdían, con un juego que puede ser tan arbitrario como el *Virus!* (...) y al final de curso levantarse, darle la

mano al que ha ganado, darle la enhorabuena y demás. (...) lo mismo con (...) más tímidos (...) lo han mejorado un montón. (...) les ha llevado a participar más en clase, participar más en grupo cuando trabajan en colaborativo, etc. (Miguel)

De igual forma sucede con la relación hacia el docente, en muchas ocasiones se acompaña el momento de juego, se comparte con el alumnado, con ello se consigue crear un vínculo muy necesario para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya a más.

Se crea una complicidad (...) con el juego nos lo hemos pasado tan bien que creo que lo van a recordar siempre y que el vínculo que hemos creado es muy fuerte. (...) La afinidad que consigues con ellos. (Roberto)

Por último, y retomando el primer beneficio observado, no sólo se consigue mejorar la motivación por la materia a trabajar o con la sesión propuesta, muchas veces se consigue aumentar también las ganas de ir a la escuela, de estar dentro del aula participando de las propuestas lúdicas. Este factor puede ser clave en aquellos contextos socioculturales y económicos, escuelas de alta complejidad, donde el absentismo configura uno de los principales problemas con el alumnado.

Mayor motivación a venir al colegio y de estar en el aula. (Miguel)

Otro elemento a destacar son los cambios de comportamiento, de actitud, por un lado, con el grupo de iguales y por otro lado, hacia el y la docente. En general se ha observado una mejora en el ambiente de la clase, una mejor gestión de las rencillas propias que pueden generarse en un grupo y un fomento al trabajo en clave colaborativa.

Es muy complicado de decir. He notado que mis clases suelen funcionar guay a nivel de compañerismo, de ruido en el aula, pero el error sería decirte que esto es debido al ABJ o a la gamificación. (...) no hay grupo de control para comparar. (...) Creo que sí, que ha mejorado, pero es mi percepción, completamente subjetiva. (Roberto)

Ellos quieren jugar, y al querer jugar son capaces de poner de lado igual diferencias que tengan de antes de enfados o de que no se llevan bien con el único objetivo de poder jugar después. (Miguel)

Esta última clase (...) era muy difícil, con unos niños muy complicados y al final en 3º de Primaria se ha creado un clima de nos ayudamos todos, es un poco como si hicieras aprendizaje cooperativo. Al final el juego lo que hace es que estás teniendo un aprendizaje cooperativo todo el rato. (...) les ayuda mucho a interactuar entre ellos, a que se respeten, a respetar los turnos... (Patri)

A la vez también se han generado cambios en el comportamiento hacia el docente, ya sea porque valoran el esfuerzo de preparación que suponen las sesiones que incorporan elementos lúdicos, o bien porque se ha creado un vínculo educativo propicio para lograr el acercamiento de todo el grupo y que el alumnado confíe más en su maestro o maestra.

Ellos respetan que me prepare las clases para que ellos tengan esta experiencia de juego. Y se crea un respeto muy interesante y muy bueno de cara a las experiencias de juego. (Óscar)

Un igual que no es un igual, un igual que es tu profesor, al que le puedes contar tus cosas sin tener miedo a las represalias y el cual a su vez puedes bromear y sabes hasta dónde llegar, sabes que tienes que trabajar y no te puedes quedar ahí. (Miguel)

Este año me han querido mucho más. (...) He sido como la profe superguay que les enseña jugando. (Patri)

#### 4.1.5.2. Reacción del alumnado

Se preguntó a los maestros y maestras cuál había sido la reacción de los niños y niñas cuando empezaron a incorporar este tipo de herramientas. La primera reacción es de sorpresa e incredulidad, el alumnado no está acostumbrado a que en sus clases de Primaria se les plantee jugar, más allá de días señalados. A continuación hay una demanda de continuidad, no quieren que aquello que ha empezado sea una cosa testimonial, residual.

Incredulidad (...) no se llegaban a creer que fueran a jugar en clase. No estaban acostumbrado a ello. (...) Al principio era incredulidad y luego necesidad de más, o sea de "Vale, me has dado esto. Me has puesto la zanahoria en el palo. ¿Ahora qué? Quiero un pelín más, quiero jugar a algún otro juego, quiero que traigas más." (Miguel)

También ante esta falta de costumbre, y se intuye que después de haber explicado en casa que el maestro utiliza juegos en clase, puede aparecer una crítica hacia la metodología utilizada y el abandono del libro de texto.

He llegado a escuchar en boca de mis alumnos "Es que así no se aprende, porque no hacemos libro". (Óscar)

Después hay una reacción de agradecimiento ante este tipo de propuestas, sobre todo visibles cuando finaliza el curso y son conscientes del trabajo que se ha realizado tanto en áreas concretas como en desarrollo de las soft skills. En la última cita una alumna lo verbaliza de manera muy sencilla, al incluir la asignatura de Lengua (en la que se ha utilizado el ABJ) como una de sus preferidas junto con

la de Educación Física, aquí la maestra lo relaciona directamente con el hecho que en ambas el juego tiene un papel protagonista.

En 3° de Primaria es agradecimiento general. (...) Recibes cosas muy especiales que sabes que son distintas a otros años, te concretan mucho "Me has enseñado a jugar mejor. A respetar." (Patri)

Me decían "Es mi asignatura favorita junto con Educación Física." Y Educación Física es puro juego. (Andrea)

#### 4.1.5.3. Valoración de las familias

Tanto docentes como alumnado tienen una valoración y reacción positiva ante la aplicación de ABJ (en sus diferentes manifestaciones) y gamificación, falta poder analizar qué dicen las familias sobre esta manera de trabajar en clase. En un primer momento aparece la preocupación de no avanzar en el temario y la reclamación de utilizar más el libro de texto, como es lógico este recurso supone para muchas familias un gran gasto económico y es difícil entender que el maestro o maestra no lo utilice más en el aula, y más si la alternativa es que estén jugando.

Normalmente es ¿dónde está el libro? (Óscar)

El tipo de reacción también va relacionado con el curso en el que se encuentran por primera vez el ABJ o la gamificación, así si sucede en los cursos de ciclo Inicial es percibido como algo positivo al no romper las maneras de trabajar que tenían en la etapa de Infantil. Pero en cursos más avanzados, sobre todo en ciclo Superior, es cuando empiezan a aparecer más dudas sobre el trabajo que se está realizando en el aula.

Cuando son los primeros cursos de Primaria las familias están encantadas, porque vienen acostumbrados de Infantil a jugar. (...) Según van creciendo, según se van acercando a 5º o 6º, que empiezan las pruebas de la Comunidad de Madrid, que empieza ya la sombra de la Secundaria, que empiezan los padres a ver a su niño mayor, lo ven con un poco más de recelo: "¿pero esto funciona?" (Andrea)

En algunos casos parece que se da como un voto de confianza, esperando ver cuáles son los resultados que tienen sus hijos e hijas, no se trata de una oposición directa. Y cuando comprueban que se está produciendo aprendizaje, que se van consiguiendo los objetivos educativos marcados, que las notas que van obteniendo son buenas, que cuando se realizan pruebas externas de la Comunidad de Madrid o de Cambridge también van bien preparados y consiguen buenos resultados y que se ha trabajado el contenido del libro de texto, entonces la reacción es muy positiva.

Pues sorprendentemente buena. (...) lo de este año ha sido una reacción superpositiva, superconstructiva, porque en vez de decir "No, no queremos que estés jugando en clase, queremos que hagas el libro y lo termines", cuando empezaron a ver que, poco a poco, se iban consiguiendo los objetivos, que llegaban las pruebas de la Comunidad de Madrid y salían bien, que llegaba Cambridge e iban preparados, que llegaba fin de curso y el libro, que es lo que más les preocupaba, estaba acabado. Porque al final sí, el ABJ mola, la gamificación mola, pero no es la única metodología que hay que aplicar en el aula, porque sino sería un error. (...) la reacción de las familias ha sido muy buena, (...) lo han adoptado de una forma natural y directa. (Miguel)

"Fíjate que no confiaba nada en ti, ni que fuesen a aprender nada contigo. Me voy encantada." Al principio dudan, tienen muchas dudas de todo lo que vas a hacer. (...) Sí que al principio les cuesta, pero cuando van viendo los resultados, es que

los resultados no han bajado del notable en 3 años, ni uno. Y tengo 4 niños con TDH, un niño TEA, un niño... (Patri)

Como es natural, ante una propuesta docente diferente, novedosa, motivadora, también se produce mayor comunicación sobre lo que está sucediendo en clase. Los niños y niñas comentan qué han hecho en esa asignatura, comparten con sus padres y madres que la maestra o el maestro es de sus preferidos, y muestran sus ganas de ir a la escuela.

Positivos he recibido bastantes este año (...) tenía una idiosincrasia de alumnos que venían muy desmotivados, que tenían muchos problemas de motivación... Con este tipo de mecánicas el *feedback* que daban en casa era muy positivo. (Óscar)

Te lo dicen los padres (...) "el año pasado esta asignatura la odiaba y ahora es de sus favoritas". (Andrea)

Con el ABJ no se rebaja el nivel de exigencia, se ha mostrado antes que ante pruebas externas se mantienen los buenos resultados. Esta manera de enseñar comporta vivir el aprendizaje y esto facilita la comprensión y aplicación de lo trabajado en el aula. En esta última cita un familiar muestra su sorpresa ante las buenas notas de su hijo y reconoce que no sería capaz de superar ese examen.

A mí me lo han dicho "Soy incapaz de hacer un examen tuyo. No entiendo como mi hijo es capaz de sacar buena nota en tus exámenes. Yo suspendería." "Ya, es que tu hijo lo está viviendo, lo está aplicando. No es simplemente una palabra en una hoja en blanco." (Andrea)

#### 4.1.5.4. Cambios en el tiempo libre

Pero no únicamente es otra manera de proponer las clases, de entender la educación, la introducción de juegos en el aula comporta también un cambio en lo que realizan fuera de la escuela, en su tiempo libre. Así una de las primeras consecuencias es que aquellos juegos que se utilizan en clase son pedidos como regalos de Reyes u otras festividades y de esta manera traspasan las paredes de las aulas.

Sí, ya te digo yo que sí. Ahora para Reyes, para Navidad, para cumpleaños todos me decían "Me he pedido el *Virus!* o me he pedido noséqué!. Los juegos que jugamos en clase, el *Diamant* lo han pedido un montón en 3º, por ejemplo. (Patri)

Es un ocio nuevo que les estamos dando, un ocio alternativo que no conocían. (...) Para los padres sí es una novedad, para los niños no porque están acostumbrados a jugar en el cole. (...) Lo veo y tengo conocimiento. (Manu)

Para muchos niños y niñas les ha llevado a descubrir otra manera de emplear el tiempo, más allá de las videoconsolas, smartphones y juegos de ordenador. Y esa agradable novedad se traslada a su entorno más cercano: familia, amistades... Mostrar esta alternativa de ocio y acercar los juegos de mesa al alumnado y sus familias es otro de los efectos que se producen gracias al ABJ, aportando momentos compartidos en los que todas las personas participan de un rato de diversión y juego en grupo.

Quieren jugar y piden juegos. Y muchas familias... desde el típico "¡Me has arreglado el regalo de Navidad o del cumpleaños!", que te lo dicen mucho. También llega a un punto en el que ellos mismos agilizan y juegan, y piden jugar. Por tanto, sus hábitos de ocio cambian completamente. (Óscar)



"¡Profe! me he pedido este juego para Reyes." Si el niño cambia sus 20' de tablet para tener sus 20' de juegos con sus hermanos y sus padres esto está sirviendo para algo. (Andrea)

Además te dicen que enseñan a jugar a sus primos, a sus tíos, a sus amigos... (Manu)

No sólo se perciben cambios que inciden en el tiempo libre fuera de la escuela, también sucede con el tiempo de recreo. Ya sean experiencias de montar ludotecas durante la hora del recreo o bien tener que alargar una sesión de juego porque los niños y niñas no quieren dejar de jugar.

...he jugado *Pequeños detectives de monstruos* antes del recreo y ha llegado la hora del recreo y han querido seguir jugando. (Roberto)

En la siguiente cita los cambios llegan a afectar a la oferta de juegos que se encuentran en las tiendas del pueblo. Viendo que cada vez piden más juegos y que éstos no son los que tienen controlados, la librería no duda en empezar a traer aquellos que se utilizan en clase.

En Marchena no había ninguna tienda de juegos, no la hay, pero a partir de X tiempo las librerías han empezado a traer juegos más allá de los (...) que anuncian en la tele...(Manu)

#### 4.1.5.5. Motivación del profesorado

Pero la acción que tiene la aplicación de estas estrategias lúdicas sobre el aprendizaje del alumnado no se limita únicamente a ellos y ellas. También se produce un cambio en la motivación de los y las docentes, preguntados sobre este tema, sobre si supone un aumento en su propia motivación, comentan que aunque

comporta un aumento de trabajo y un reto ello les aporta alegría por el trabajo, diversión, dinamismo.

Muchísimo. Eso es lo que más. (...) Es divertido ir al colegio, ya no sólo con ABJ sino también con temas de gamificación, de tener que pensar... porque también eso te supone un reto, conseguir hacer que los chavales se motiven por algo por lo que tú ya estás motivado. (Miguel)

Supone introducir una novedad que rompe con la rutina y acaba con la dependencia exclusiva del libro del texto. No se limita únicamente a la transmisión de unos contenidos, el ABJ implica identificar un juego que te permita trabajar en el aula una determinada materia, ya sea de manera natural o bien adaptándolo para conseguir tus objetivos de aprendizaje.

Esta profesión puede llegar a ser sumamente monótona. (...) El meter el ABJ te hace estar constantemente pensando. No es un juego diseñado para tí, para este objetivo de aprendizaje concreto, eres tú el que tienes que conocer el juego, jugar al juego, cambiarlo, aplicarlo, analizar si lo que has aplicado estaba bien aplicado o no, volverlo a cambiar... Te genera ese punto de activación para el trabajo que a mí me hace ir contenta a trabajar. Voy al cole y me lo paso bien, y eso es mi motivador principal. (Andrea)

Sí, Sí. Me hace currar mucho más, pero es verdad que me divierto mucho más en el aula. (...) Siempre me he negado a usar sólo el libro de texto. (...) ahora todo es mucho más dinámico, me divierto, participo mucho en el juego. (Patri)

Hasta se suele justificar de un modo egoísta, no sólo se realiza para motivar al alumnado, sino que los mismos maestros y maestras necesitan esa motivación. Sin lugar a dudas se produce un incremento en la motivación que se transmite, a su vez, al alumnado. La preparación que supone una propuesta de ABJ y el cariño

que se le pone se traducen en un aumento motivacional, ello es percibido por la clase y se contagia provocando que también el alumnado esté expectante y curioso con lo que va a suceder, en definitiva más motivado.

Pero también lo hice por mi, voy mucho mejor, más motivado. (...) Los procesos gamificados (...) no solamente es lo que consigues con ello, sino también los profesores lo que... las ganas que le pones, entras con otro cariz a clase y todo se nota. (...) Vas a clase con actitud lúdica, mucho más agradable, mucho mejor. (...) ClassCraft tiene una herramienta que son eventos aleatorios (...) Yo estaba deseando saber qué iba a pasar. Llegaba a clase, saludaba y ponía en la pizarra digital ClassCraft evento aleatorio y hacían automáticamente "Brushhh" (movimiento del alumnado) sentados, en silencio, mirando a ver qué es lo que va a pasar. (Roberto)

#### 4.1.5.6. Cómo se sienten al hacer ABJ

Como se ha podido ver se produce un incremento en la motivación por el trabajo que realizan, pero también afecta a su estado de ánimo. En el punto anterior ya aparecen palabras en relación a la diversión, la alegría y sobre este asunto se les pregunta, en concreto por conocer cómo se sienten cuando realizan ABJ. Por un lado, tenemos aquellos que se lo toman con mucha responsabilidad y con cierta presión o agobio preocupados de que todo salga cómo lo han planificado. Hay que recordar que muchas veces se trata de propuestas diseñadas por primera vez, por lo que la incertidumbre de si resultará o no es elevada.

Mucha responsabilidad porque lo tienes que hacer muy bien. (...) Me lo paso muy bien, pero a la vez estoy muy pendiente de que se haga muy bien. (Óscar)

Agobiado (...) Es agobio de decir "Espero que salga bien". De querer que les motive, que les guste, que tire. Al final es ese tipo de agobio bueno. (Miguel)

Pero predomina el sentimiento de sentirse bien, a gusto, felices con lo que se está produciendo en sus clases, porque ven que el alumnado se lo está pasando bien a la vez que están aprendiendo, trabajando de manera activa, sintiéndose protagonistas de lo que está sucediendo. Un protagonismo que queda repartido entre toda la clase, huyendo de patrones más clásicos donde la atención recae exclusivamente (y permanentemente) en la docente.

Feliz, feliz, feliz. Cuando los veo soy feliz. Aunque me ponen la cabeza como un bombo y hay veces que me tengo que salir de clase... Soy feliz, los veo y digo "Qué maravilla". (Patri)

Bien no, lo siguiente. Primero es que ves disfrutar a tu alumnado, porque jugar es para pasarlo bien. (...) Me siento contento porque ellos están contentos y porque sé que están aprendiendo. (Manu)

A mi me encanta, me encuentro muy bien. (Roberto)

En mi salsa. (...) Cuando hago ABJ estoy encantada, porque voy a un sitio, voy a otro, echo una mano a uno o a otra... Cuando estoy siendo yo la protagonista... ¡no sé qué hacer! (Andrea)

#### **4.1.6. Observaciones**

Para finalizar se ha analizado cuáles son las principales dificultades que se encuentran cuando aplican ABJ; qué consideran que es necesario para ayudar a fomentar su uso, y por último, qué consejos dan a otras personas interesadas en incorporar el ABJ en sus aulas.

##### 4.1.6.1. Principal dificultad

Preguntados sobre cuál es la principal dificultad que le ven a la utilización del ABJ en las aulas, identifican las siguientes: dificultad de encontrar los juegos

adecuados y poder disponer de suficientes copias; falta de tiempo para poder desarrollar y compartir con otros docentes; sentirse solo apostando por el ABJ (aunque en algunas de las escuelas esta sensación no es percibida), y el tener el control de la situación, que no acabe convirtiéndose en una sesión de juego sin más.

Cuando estás en un colegio grande (...) en encontrar esos apoyos. En mi situación (...) es encontrar el tiempo. (...) Dificultad en encontrar los juegos. (...) Encontrar los juegos que sean justo, que cumplan el gusto de todos los alumnos y alumnas de la clase (...) de 6 juegos que por lo menos haya 1 o 2 que sepa que le va a enganchar seguro. (Miguel)

También el hecho de no conocer el ABJ por parte del alumnado da una sensación inicial de caos, ya que para ellos jugar se asocia más a situaciones no controladas, no planificadas.

El desconocimiento por parte de los alumnos. (...) El juego lo asocian al caos. (...) necesito juego ordenado, porque si generan caos ellos automáticamente la sesión se te va. (...) Teóricamente parece la panacea, pero la realidad es que no, al principio cuando empiezas con un grupo las primeras sesiones de ABJ no sabes si matarte a ti o a ellos. (Andrea)

Otra de las dificultades mencionadas hace referencia a la ratio de alumnos, si bien es cierto que la gran cantidad de alumnado por docente afecta a la práctica en general, cuando se habla de ABJ este punto toma especial importancia. No siempre es posible adaptar el juego para que pueda participar toda la clase a la vez, y esto se convierte en un problema. La mayoría de juegos de mesa se han diseñado para 4-5 jugadores/as, por lo que cuando se quiere utilizar en un grupo

de 25 hay que disponer de herramientas que permitan hacerlo, y no siempre es fácil.

La ratio de los alumnos, demasiados (...) en un espacio muy pequeño. (...)  
Segunda la ratio de los juegos. (Roberto)

Otro de los elementos que puede ser entendido como una dificultad es el abandono del juego, que empieza a mostrarse en la etapa de Secundaria. En estas edades la presión social del grupo de iguales lleva muchas veces a dejar los juegos de mesa por considerarlos como propios de la infancia.

Y aunque en la adolescencia, tristemente, este abandono pueda ser una pauta general, también se observa falta de juego en etapas anteriores. Así lo destaca en esta cita al comentar que hay niños y niñas en edad infantil que no disponen de espacio de juego con sus familias, y por tanto, no tienen los hábitos que otros compañeros y compañeras sí. Éste podría ser otro motivo para defender la introducción del juego en las aulas, como medida para garantizar una necesidad de juego más allá de plataformas digitales.

...pensar y creer que los niños están habituados a jugar y compartir ratos de juego con adultos. Este fue uno de mis errores, y además en edades tan primeras, que piensas “los niños todo el día juegan”. (Rut GD)

#### 4.1.6.2. Qué es necesario para fomentar el ABJ

Una vez se han podido ver las diferentes dificultades que se asocian a la aplicación del ABJ, se ha pasado a preguntar qué sería necesario para ayudar a su implementación. Uno de los elementos que sale de manera recurrente es la necesidad de tener conocimiento de gran variedad de juegos de mesa, y ello pasa por jugar con cierta frecuencia. No únicamente se trata de una cuestión de cuánto

se juega, sino también que se dé una variedad en los juegos. A mayor cantidad más posibilidades de encontrar uno que se adapte a lo que se quiere trabajar, observar diferentes mecánicas y tener la capacidad de poder adaptarlas.

Jugar el docente. Si quien quiere aplicar el ABJ no sabe lo que es jugar no sirve para nada. (Andrea)

Hay que jugar más, hay que jugar mucho si quieres conocer muchos juegos. (...) Esto es una cosa curiosa, pero quienes son profes y luego han empezado a jugar no es como los que somos frikis y hemos jugado de niños. Ellas me llevan muchos juegos con la aplicación al aula. (...) Para mí lo primero es que juego a juegos que me gustan a mí, y luego ya los aplico al aula. (Roberto)

En esta segunda cita aparece una idea interesante, es el hecho de haber incorporado un hobby al quehacer diario, es decir, en este caso encontramos un maestro que lleva jugando desde pequeño y decide incorporar esa afición dentro de su maleta de materiales para el aula. Lógicamente este perfil de docente que lleva largos años jugando por placer tiene un bagaje más amplio de juegos y mecánicas que aquellos que acaban de llegar a ello. De las entrevistas realizadas, los 3 maestros considerados como iniciadores coinciden en ser “jugones”, llevar muchos años jugando y querer incorporar los juegos en sus aulas.

#### 4.1.6.3. Consejos

Para finalizar con el análisis de las entrevistas, se les pide qué recomiendan a aquellos docentes que quieren introducir el ABJ como una herramienta más dentro de sus aulas. Como se puede observar, algunos de estos consejos coinciden con aquello que consideran necesario para poder fomentar el ABJ, como en el caso de la necesidad de jugar, de tener conocimiento directo de los actuales juegos de mesa, de recuperar ese hábito y dedicarle más tiempo. En caso contrario, al

aplicar ABJ en el aula y no tener cultura y experiencia de juego se incrementan las posibilidades de que no acabe de funcionar correctamente. Tener conocimiento de las herramientas que se quieren utilizar en el aula, en este caso juegos de mesa, es fundamental para que la sesión se desarrolle con normalidad.

Que juegue mucho, mucho, mucho en sus ratos libres. Que le pierda el miedo a jugar, a esa concepción de que el juego es de niños o de frikis. (Andrea)

Querer hacerlo como una herramienta sin que forme parte de tu vida. (...) Tú en una formación preguntas ¿cuánto jugáis en este mes?, y te dicen "No he jugado, no suelo jugar nada, pero queremos el ABJ". Entonces esa persona está destinada a darse el ostión. (Roberto)

Una vez se cumple este primer requisito entonces podemos empezar a introducir el juego como un aliado más en clase, poco a poco, sin prisa, sin complicación, y a medida que veamos que el juego nos funciona, que nos sentimos bien con él, que lo vamos controlando, entonces empezar a elaborar propuestas de mayor complejidad. También aparece la recomendación de consultar otras experiencias, citando el *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)* como recurso de interés.

Siempre diría las 3 palabras mágicas de Pepe Pedraz: pequeño, sencillo y controlable. (Óscar)

Despacito y pasito a pasito. Lo primero jugar, ver los juegos, que vayan a tiendas de juegos, que busquen a través de las redes, que consulten el *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)*, que vayan a jornadas... (...) En el *CEL* la ventaja que tenemos es que son actividades muy concretas que buscan atajar algo. (...) Luego empezar a llevar al aula juegos que tú domines, que sepas jugar y que hayas jugado y que creas que van a funcionar con tus alumnos. (Manu)



El hecho de estar aprendiendo de manera inconsciente, mientras se está jugando y pasando un rato divertido es uno de los elementos que se recomiendan, no romper la magia del juego. Posteriormente se vincula lo jugado con lo trabajado a nivel más teórico o de contenido.

El verdadero objetivo del ABJ tiene que estar ahí, en que ellos no se den cuenta que estamos jugando para aprender algo en concreto. (Manu)

La importancia de considerarlo como una herramienta más que puede ser utilizada en el aula, otro recurso disponible y que tanto alumnado como docentes vean que es válido y da buenos resultados.

Primero que se vea como una herramienta real. Que sea una cosa que se puede tener dentro de un banco de recursos. (...) Es muy importante que los alumnos vean y los compañeros respeten que se puede hacer muy buen trabajo a través de los juegos. (Óscar)

En el contexto del grupo de discusión aparecieron diversas experiencias que pueden ser tomadas como referencia para impulsar el ABJ en otros centros. Aparte de la apuesta individual que supone incorporar el ABJ en las clases que impartes hay veces que el proyecto supera las 4 paredes del aula, toma otra dimensión, ya no es simplemente que venga otro docente a preguntarte qué haces y cómo. En ocasiones se consigue implicar a todo el centro o a un colectivo de maestros y maestras para desarrollar acciones que inciden en más de un grupo. En estas experiencias se puede comprobar la apuesta del centro educativo al impulso de la introducción del juego de mesa en las aulas. En la primera el juego ya forma parte de la etapa de Infantil, pero se intenta traspasarlo también a Primaria. La idea es disponer de un espacio de juego para las maestras y

maestros para poder descubrir juegos y desgranar las posibilidades que encierran, a semejanza del curso *Jocs a l'Aula* desarrollado por *Laboratori de Jocs*.

Y ahora también estamos intentando hacer un poco de claustro de juego con todos los maestros algún mediodía para intentar aprender juegos y, un poco, traspasarlo hacia Primaria. Poner en marcha todos estos juegos comporta jugarlos y saber las posibilidades y todo, por tanto, también se está intentando idear un mediodía en la escuela, llevar juegos y jugar, probar y ver las posibilidades de cada juego. (Rut GD)

La segunda experiencia afecta a toda la etapa de Primaria de un centro donde han reservado una hora dentro del horario lectivo para que todos los cursos puedan jugar a una selección de juegos de mesa.

...comenzar a programar una hora de juegos de mesa dentro de la programación ordinaria de toda la etapa de educación primaria del cole. (Luís GD)

Por último, la tercera experiencia vendría a ser una evolución natural de la anterior, en este caso beneficia a todas las etapas de un mismo centro, desde Infantil hasta Bachillerato, incluidos los ciclos formativos.

Tenemos un proyecto Joc que está en todas las etapas de la escuela La Salle de la Seu d'Urgell, desde Infantil hasta los ciclos formativos tenemos instaurado el juego de mesa, tanto sea ABJ, como la gamificación, como el rol. Esto hace que yo sea la responsable de este proyecto Joc, y por tanto, liderar un equipo de personas, una comisión que lleva todo esto y que vamos formándonos. (Meri GD)

Como cierre se recupera la idea de la necesidad de jugar por parte de los y las docentes, tanto con nuestras amistades como con otras personas del ámbito

educativo (tal y como se ha presentado en las experiencias anteriores). Compartir momentos de juego con otros colegas permite incorporar la visión de cómo aprovecharlo en las aulas desde distintas percepciones, niveles y orientaciones.

Va a sonar a tópico pero jugar. (...) encontrar a gente que juegue también y que sean profesores, o que estén vinculados con el mundo de la educación. (Miguel)

#### 4.1.7. Resumen

A continuación se aporta una tabla resumen (tabla XIII) exponiendo las ideas principales que han aparecido en el análisis de las entrevistas realizadas y del grupo de discusión formado por docentes.

La tabla se ha estructurado en tres columnas:

- la primera de ella hace referencia al apartado más general,
- la segunda a los subapartados que se han identificado de cada uno de los temas generales,
- por último, la tercera aporta un resumen de las ideas principales de cada subapartado.

**Tabla XIII. Resumen del análisis de las entrevistas y del grupo de discusión**

Apartado	Subapartado	Ideas principales
Definiendo conceptos	Gamificación	La manifestación más simple es el PBL. Es una herramienta más que aumenta la motivación. No suele comportar la acción de jugar.
	ABJ	Se da mayor acuerdo, es utilizar un juego de mesa o sus componentes con intencionalidad educativa.
	Serious game	Juego diseñado de origen con una intencionalidad educativa.

		<p>Tipo de ABJ o relacionado con él.</p> <p>La categoría de Serious game se la confiere el contenido, no el formato físico.</p>
	Breakout EDU y Escape Room educativo	Retos de escape en los que se introducen pruebas relacionadas con contenidos trabajados.
	Elementos en común	<p>Todas son experiencias lúdicas que inciden en la motivación y rol del alumnado.</p> <p>Fácilmente combinables unas con otras.</p>
	Principales diferencias	<p>La gamificación no comporta aprendizaje y no utiliza un juego; se muestra como tal, pero no lo es.</p> <p>Herramientas con características distintas y desarrollo temporal desigual (por orden de mayor a menor duración: Gamificación, ABJ y Breakout EDU/Escape Room educativo)</p>
Formación y referentes teóricos	Formación universitaria	<p>No recibieron formación del uso del juego de mesa como instrumento en el aula.</p> <p>El juego se trata vinculado al deporte en Educación Física.</p>
	Teóricos/as actuales del mundo educativo	<p>Consulta de redes sociales sobre experiencias prácticas.</p> <p>Ausencia de referentes del campo educativo.</p>
Relativo a la herramienta	Acceso	Incorporar un hobby propio, aplicar técnicas utilizadas en entornos de educación no formal o haber acudido a una formación sobre ABJ.
	Justificación de uso	Existencia de libertad de cátedra, observar que funciona, por seguir las recomendaciones de la LOMCE de utilizar metodologías activas y los avances en Neuroeducación sobre cómo se aprende y los beneficios de los juegos.

	Requisitos para realizarlo	Partir de objetivos de aprendizaje y utilizar juegos, aunque no es imprescindible jugar siempre.
	Materias en las que se aplica	Quien cuenta con mayor experiencia no limita su uso a materias concretas, por contra aquellos que no tienen tanta experiencia lo ven más óptimo para Lengua y Matemáticas.
	Fases de diseño	Diversidad de esquemas, aunque coinciden en partir de juegos conocidos que permitan trabajar objetivos de aprendizaje, si es necesario adaptar, modificar. Disponer de un sistema de evaluación del trabajo realizado. Los elementos divergentes son tener en cuenta las características del grupo clase y explicar cómo cuidar de los juegos. Por último, se señala que el diseño de ABJ comporta una inversión de tiempo mucho mayor que otras propuestas.
	Tipos de juegos	Principalmente juegos comerciales de reglamento sencillo y duración corta.
	Presencia del juego en las aulas	Mayor presencia en Educación Infantil y en la asignatura de Educación Física, poco o nula presencia en Secundaria.
Resultados obtenidos con el ABJ	Beneficios observados	Incrementa la motivación y atención del alumnado. Se produce un aprendizaje no consciente, que es activo, significativo y vivencial. Confiere utilidad al aprendizaje. Hace desaparecer el estrés de la evaluación. Elemento de inclusión y atención a la diversidad. Iguala a quien participa de él.
	Rendimiento del grupo	Hay que contemplar otros factores que pueden incidir en el rendimiento. Algunas de las personas entrevistadas sí ven mejora al conseguir incrementar la motivación y atención. Se observa que ayuda a la inclusión en casos de NEE.

	Aplicación en otros contextos	Se produce una extrapolación de lo trabajado a otros contextos, también sucede con las soft skills. El aprendizaje realizado en sesiones ludificadas perdura más.
	Punto de inflexión	Se mantiene la apuesta por el ABJ a lo largo de los años al observar resultados, no se entiende la docencia sin la posibilidad de ludificar sus clases. A nivel de formación de docentes se percibe falta de referentes teóricos dentro del campo educativo.
Sobre actitud y comportamiento	Cambios actitudinales	Mejora el ambiente de clase, las relaciones entre iguales y con el/la docente. Aumenta la motivación de ir a la escuela. Permite detectar actitudes a trabajar posteriormente.
	Reacción del alumnado	Inicialmente muestran sorpresa e incredulidad, posteriormente quieren más y agradecen este tipo de propuestas.
	Valoración de las familias	Primera reacción de preocupación y solicitud de volver al libro de texto, esto va relacionado con el curso, en ciclo Inicial no se da tanta preocupación, pero ésta se incrementa en ciclo Medio y Superior. Cuando se comprueba que van aprendiendo la respuesta es positiva.
	Cambios en el tiempo libre	El juego de mesa entra en el ámbito familiar, cambia el tiempo libre de los y las niñas y también de sus familiares.
	Motivación maestro	Aporta alegría, diversión, dinamismo por el trabajo, rompe la monotonía. La motivación aumenta y ésta se transmite al alumnado.
	Cómo se sienten al hacer ABJ	El sentimiento general es sentirse bien, a gusto, felices. Hay quienes sienten responsabilidad y presión a la espera que todo salga bien.

Observaciones	Principal dificultad	<p>Encontrar el juego adecuado y disponer de suficientes ejemplares.</p> <p>La carga de trabajo que supone y poder compartir impresiones con otros docentes.</p> <p>La ratio de alumnos y la falta de costumbre que tienen de utilizar juegos como herramienta en el aula.</p>
	Qué es necesario para fomentarlo	<p>Mayor conocimiento de juegos y tiempo para jugarlos.</p>
	Consejos	<p>Necesidad de jugar y conocer nuevos juegos y mecánicas.</p> <p>Empezar con propuestas sencillas y consultar otras experiencias de ABJ.</p> <p>Compartir tiempo de juego con otros/as docentes.</p>

## 4.2. Análisis del grupo de expertos y especialistas

El contenido principal de este segundo grupo de discusión explora la polémica sobre cuál ha de ser el término a utilizar cuando se utilizan juegos de mesa en el aula. Existe una confusión generalizada, sobre todo, entre aquellas personas que no tienen suficiente experiencia, entre la gamificación y el ABJ.

Este segundo grupo de discusión está formado por dos referentes en ABJ de la etapa de Educación Primaria que también han participado en las entrevistas, Manuel Sánchez Montero y Óscar Recio Coll, así como con Oriol Comas i Coma<sup>79</sup>, quien es una persona de gran experiencia y conocimiento dentro del mundo del juego. A su vez también están presentes los miembros de la asociación *Laboratori de Jocs*.

### 4.2.1. Confusión terminológica

Como se ha comentado anteriormente el tema principal de discusión es sobre el uso del término gamificación, para hacer referencia a experiencias de ABJ. El hecho de utilizar esta palabra comporta invisibilizar una realidad diferente como es el ABJ.

¿Por qué no dejáis de utilizar una palabra que no es la vuestra y que no os ayuda?  
(Oriol)

Realmente lo que maestros como Manu y Óscar realizan en sus aulas escapa a la gamificación, va más allá, y más si se parte de la concepción del mundo del marketing de este término.

---

<sup>79</sup> Es autor de diversos libros, diseñador de juegos de mesa y fue comisario del Festival Dau de Barcelona en sus 10 primeras ediciones (2012-2021).



La gamificación es el empleado del mes de McDonalds. (Oriol)

Los dos maestros coinciden en que sus propuestas incorporan otros elementos que las hacen diferentes a la gamificación, como la dinamización de una experiencia lúdica o bien el reconocimiento de estar jugando a un juego de mesa.

Que es lo que dice él que le chirría del término gamificación. Cómo utilizáis el término gamificación si lo que hacéis no es gamificar es dinamizar una experiencia que participa de los contenidos... (Óscar)

¿Por qué decimos que estamos gamificando cuando realmente lo que estamos es jugando a un juego? (Manu)

#### **4.2.2. Potencialidad del juego**

Partiendo del papel central que tienen los juegos de mesa en las propuestas de estos dos maestros, llega el momento de poner en valor sus potencialidades. En las siguientes citas queda de manifiesto que, a través del juego, se consigue trabajar e incorporar una serie de valores que son difíciles de encontrar fuera. Además son un punto de partida idóneo para ampliar el conocimiento, para motivar a que se produzca el aprendizaje, en definitiva a despertar el interés por lo que se está planteando.

...el juego en la escuela (...) es importante porque es de las pocas disciplinas que dan a los chavales, les obligan a adoptar una serie de valores que fuera del juego les cuestan encontrar. (Oriol)

...los juegos son un anzuelo cojonudo para ampliar conocimiento. (...) son una herramienta cojonuda para dar apoyo a la enseñanza. (Oriol)

En este punto se resalta el trabajo realizado por uno de los maestros, que desde su propuesta individual de clase ha conseguido imbuir al resto del centro en la importancia que tiene el juego como motor en la educación de los niños y las niñas. Lo que empezó siendo una apuesta en una clase, con el tiempo y los resultados obtenidos, se ha extendido hasta el punto que la finalidad educativa de la escuela gira alrededor del juego.

...he conseguido que desde mi programación suba y se quede impregnada la finalidad educativa del centro donde aparezca que el juego es el motor principal de la educación. (Manu)

#### **4.2.3. Límites de la gamificación**

Una vez destacadas algunas de las potencialidades de los juegos de mesa como herramienta educativa, se pasa a cuestionar los límites que comporta la gamificación. En este punto muchas veces se percibe como una simple capa que sirve para presentar de manera más atractiva determinadas tareas, sobre todo, si quien realiza la propuesta gamificada se limita a un PBL.

...está enfocado en muchos sitios como una capa de pintura para hacerlo todo más atractivo, más lúdico, más lo que tú quieras. (Manu)

La gamificación puede ser una pátina que le das a algo para que parezca más atractivo. (Óscar)

Obviamente, si el diseño de la propuesta no es bueno, puede comportar un problema, y es que viendo que no se puede alcanzar el objetivo o la recompensa se pierda completamente la motivación. Muchas de las propuestas de gamificación basan su funcionamiento en las recompensas, ello puede acabar generando

alumnos y alumnas que sólo quieran participar en clase si, a cambio, reciben puntos que les permita avanzar en la clasificación.

En cambio el ABJ pone en valor la experiencia de juego, lo que se está produciendo mientras se realiza, sin tener en cuenta el tipo de recompensa que se obtiene (en muchas propuestas de ABJ no se contemplan).

...la gamificación, la zanahoria, ya... viendo que no la alcanzaban el caballo ha dejado de correr, se ha cansado. (Manu)

La gamificación se sostiene sobre una base muy endeble, que son recompensas. Y el exceso de recompensas crea mercenarios. (...) el Aprendizaje Basado en Juego no se basa sobre las recompensas, la estructura está en la propia experiencia de juego. (Óscar)

Aquí vuelve a aparecer una idea recogida en el análisis de las entrevistas individuales, es el hecho que los términos gamificación y aprendizaje no van, necesariamente, de la mano. Porque la principal función u objeto de una propuesta gamificada es incrementar la motivación del alumnado, y no tanto enseñar.

...puedo gamificar algo y no tener ninguna experiencia de aprendizaje, porque se supone que la gamificación es un motor motivacional. (Óscar)

#### **4.2.4. La trampa terminológica**

Llegados a este punto, si la gamificación se puede asociar a diseños más centrados en recompensas y el ABJ destaca por la experiencia vivida, ¿por qué se utiliza el primer término para referirse a lo segundo?

La explicación es que hay un público que no es conocedor (todavía) de las diferencias entre gamificación y ABJ, siendo el segundo término mucho más desconocido. Por ello, para simplificar, se utiliza gamificación para llegar a ese target, porque ya han escuchado la palabra, no les suena extraña y pueden imaginar que se trata de algo relacionado con el juego.

...tenemos una parte, que es un público generalista, que lo que les está llegando a ellos es el término gamificación. (Manu)

...dentro del ámbito del no conocedor el tener una palabra de referencia que le resulte rápida de reconocer, rápida de asociar y rápida de utilizar le puede llevar a un sector donde le digan: voy a quitarte con el desmaquillante todo esto y ahora fíjate... la gamificación es lo que queda en este algodoncillo (...), pero lo que lo sostiene soy yo. (Óscar)

Vuelve a tomar importancia el juego y la experiencia que comporta cuando se utiliza en el aula con una intencionalidad educativa, aunque muchas veces el juego sea algo creado tomando de referencia diversos elementos de otros muchos, pero a fin de cuentas, generando uno nuevo.

...al final lo que estás haciendo en el aula es una experiencia de juego. (Manu)

...utilizamos la palabra gamificación y podemos decir tranquilamente que estamos jugando a un juego. Aunque el juego sea un Frankenstein, esto de aquí, esto de aquí, esto de aquí y le pongo la narrativa de este juego. (Manu)

Lo que es cierto es que no se está realizando un uso correcto del término y, como aparece al inicio del análisis, comporta que la gamificación tenga mayor difusión y el ABJ quede en un segundo plano.

Sí, sí, pero no hace falta usar la palabra del enemigo. (Oriol)

#### **4.2.5. Tomar otra dimensión**

Durante la conversación aparece la pregunta sobre qué se debe hacer para conseguir que el ABJ tome otra dimensión, vaya más allá de la práctica individual en las aulas de determinados maestros y maestras.

Lo que decía Oriol al principio y que ha generado el debate “¿Qué hemos de hacer para que esto tome otra dimensión?” (Àlex)

Por una parte, surge la necesidad de crear formación específica sobre ABJ, llamándolo como tal para docentes en activo que quieran incorporar otras herramientas en su día a día. Estas formaciones, como se ha visto en el apartado 2.11.3., se realizan cada vez más, dejando de ser sesiones breves y tomando formato de mayor extensión (postgrados o másters).

Que hablábamos al principio de la necesidad de formación específica sobre... (Óscar)

Pero esta necesidad formativa no sólo se debe pensar dirigida a profesionales en activo, también dentro de los grados universitarios del campo educativo debería de tener su espacio. Mostrar a los y las futuras docentes las posibilidades existentes en cuanto a herramientas a su disposición.

...gamificas, pero no sabe, pero es que nadie me lo ha explicado. Y ese día que fui a esta formación, desde ese día hasta que me puse con el trabajo de fin de grado y dije “Quiero hacer esto”, nadie llegó en la universidad que es dónde debería llegar... (Martí)

...necesitan conocer que se hace ésto. Porque esto es actual, porque es metodología, porque esto les puede ayudar. No lo tienen porque aplicar, pero les puede ayudar. (Àlex)

Una vez que el alumnado universitario llega a conocer el ABJ, aunque sea de manera testimonial como en el caso de las formaciones realizadas en la Facultat d'Educació por parte de Manu y Óscar, reclaman poder dedicar mayor tiempo a este tipo de conocimiento que conecta con la realidad de la aulas.

¿Qué han dicho hoy las alumnas y los alumnos en la sesión hablando con sus profes? Oye, ¿por qué no hay una asignatura de esto? Porque esto es real, es práctico, viene gente que tal, se demuestra todo lo que habláis de la teoría, hoy lo hemos relacionado con contenidos. (Óscar)

El punto clave para lograr este reconocimiento o este cambio de dimensión es poder disponer de una asignatura dentro del currículum del grado de Educación Primaria, así como en el de Educación Infantil y el máster de Secundaria.

Hasta que el ABJ no esté implantado en el plan de estudios de Magisterio, no tendrá reconocimiento. ¡ABJ! El problema es que nosotros seguiremos con el mantra este de “le llamaremos gamificación porque así enganchamos más” y es una trampa. (David)

#### **4.2.6. Crear precedente, soporte legal**

Aparece la importancia de apoyarse a nivel legislativo para defender las propuestas de ABJ como herramientas serias, rigurosas y útiles en las aulas. Sabiendo sobreponerse a las resistencias que, a veces, surgen ante ellas. El ABJ no se trata de una ocurrencia sin sentido por parte de un maestro o maestra, es un cuidadoso diseño de una actividad de aprendizaje, que parte de unos objetivos

educativos, teniendo presente la programación del curso y estando en consonancia con la normativa escolar.

Y es que si se quiere potenciar, dar paso a otro nivel, es imprescindible ser exigente, para que el ABJ no pueda ser criticado o visto simplemente como momentos de juego en los que no se está trabajando.

La primera vez que me visitó un director, que no me dejaba ni poner un poster en la pared, imagínate cuando entró y vió a 25 niños jugando. Me quería echar del colegio. Hasta que dije: es que esto está en la normativa, es más está en mi programación que ha sido aprobada por el consejo escolar. (Manu)

Otro elemento de importancia es crear precedentes que ayuden a normalizar y dignificar el ABJ dentro de las aulas, este es el caso de Óscar que explica su intención de defender su propuesta del *Orient Express* ante el tribunal de las oposiciones.

Yo quiero sacarme las oposiciones<sup>80</sup> con mi proyecto del *Orient Express* de rol. Es lo que dice él, si yo lo puedo conseguir de repente sentará un precedente y jurisprudencia y encima (...) voy a demostrar que legislativamente estoy respaldado por la ley de educación, por el currículum... (Óscar)

Para concluir, es durante este grupo de discusión donde aparecen por primera vez los términos *abejotistas* y *abejotismo*, el primero hace referencia a aquellos y aquellas docentes que utilizan el juego de mesa como un recurso más y el segundo al conjunto, al colectivo. Y es que cada vez más maestros y maestras

---

<sup>80</sup> En junio del mismo año en el que se realizó el grupo de discusión (2019) Óscar consigue su plaza de maestro de Primaria con su defensa del proyecto del *Orient Express* basada en una campaña del juego de rol *La llamada de Cthulhu*. Este juego está ambientado en la obra literaria de H. P. Lovecraft y su género de terror cósmico.

observan con interés que los juegos de mesa pueden ser un gran aliado dentro de sus clases.

Nosotros somos abejotistas, además creyentes. (Manu)

...y al final nos vamos al abejotismo. (Manu)

**Figura VII. Abejotismo**



#### **4.2.7. Resumen del grupo de discusión de expertos y especialistas**

A modo de cierre del análisis del grupo de discusión de expertos y especialistas se presenta un resumen que queda recogido en la tabla XIV. En este caso, al no darse tanto contenido, se ha estructurado por los apartados señalados anteriormente y sus ideas principales.



**Tabla XIV. Resumen del grupo de discusión de expertos y especialistas**

<b>Apartado</b>	<b>Ideas principales</b>
Confusión de término	Se plantea el error de utilizar la palabra gamificación cuando lo que se está realizando es ABJ.
Potencialidad del juego	Trabajar, incorporar valores y motivar el aprendizaje. Contagiar la apuesta individual a todo el centro.
Límites de la gamificación	Diseñar más allá del PBL para conseguir conectar y enganchar al alumnado. Muy dependiente de las recompensas que se consiguen. No siempre acompañado de aprendizaje.
La trampa terminológica	Uso del término gamificación para llegar a mayor número de personas, lo que comporta invisibilizar el ABJ.
Tomar otra dimensión	Necesidad de crear formación específica sobre ABJ para estudiantes del campo educativo y profesionales en activo. Crear una asignatura dentro del grado de Magisterio.
Crear precedentes, soporte legal	Diseñar partiendo de la legislación y currículum educativo, teniendo en cuenta la normativa escolar. Crear precedentes que normalicen y dignifiquen el ABJ. Sentimiento de pertenencia: abejotista y abejotismo.

### 4.3. Análisis de la entrevista al referente teórico español

Dentro del contexto de la aplicación de herramientas lúdicas dentro del aprendizaje hay una persona de referencia para muchos de los y las docentes que se han aventurado a ello. Pepe Pedraz es nombrado en la gran mayoría de entrevistas, todos ellos y ellas le conocen y han asistido o presenciado alguna de sus charlas. Por este motivo se considera oportuno realizar una entrevista con él.

#### 4.3.1. Acceso a la gamificación y al ABJ

Una de las primeras cuestiones que surgen es cómo acaba siendo formador en gamificación y Aprendizaje Basado en Juego, porque él viene de una formación alejada del mundo educativo como es Enfermería. Pero la inquietud por continuar formándose le lleva a hacer Terapia ocupacional y por último, Marketing. Fue en estos últimos estudios donde toma el primer contacto con la ludificación o gamificación. Esto junto con una afición por los juegos de mesa y de rol que no ha abandonado desde los 10 años.

...acabé haciendo Marketing. Ahí es donde empecé a escuchar las primeras nociones, porque la ludificación o gamificación estaban en la curva de Gartner y eso en Marketing se estudia.

#### 4.3.2. Justificación del juego

El primer elemento a tener en cuenta en el análisis es el papel que le confiere al juego, tomando de referencia a Huizinga (2012) y su tratado sobre el juego *Homo ludens* remarca la importancia del juego, considerándolo como un elemento cultural más, sin lugar a dudas.

El juego ni siquiera es parte de la cultura, el juego en sí mismo es cultura.

Partiendo de este hecho, que el juego es cultura, está plenamente justificado que pueda ser utilizado dentro del aula, de igual forma que se hace con otras manifestaciones culturales: cine, literatura, pintura...

La incorporación del juego como herramienta didáctica, luego la utilización del juego en el aula es una consecuencia.

El juego debería darse como fin en sí mismo, el hecho de jugar.

No sólo se justifica como un recurso más en manos de los y las docentes, sino que también debe contemplarse de cara a formar a las futuras generaciones de docentes en cómo utilizarlos. Ya se ha podido observar en las entrevistas a los maestros y maestras que durante su formación académica se habla del juego, pero de manera general, abstracta. Por lo que es interesante poder mostrar y explicar con detalle cómo se pueden aplicar los juegos para conseguir una mayor motivación e incidir en el aprendizaje del alumnado.

Estoy de acuerdo contigo que debería haber una asignatura que se llame “¿Aprendemos algo jugando?” Y hablar de lo que son las soft skills, las habilidades blandas, los contenidos curriculares, los contenidos embebidos y necesitamos saber esas cosas.

#### **4.3.3. Definiendo conceptos**

De igual forma que con los maestros y maestras entrevistadas, a Pedraz también se le pregunta por su definición de las distintas manifestaciones lúdicas. Teniendo presente que es una persona que se ha formado y documentado plenamente y que muchas veces se toman de referencia sus definiciones y contenido que comparte en su blog personal.

Así, por primera vez encontramos una definición de gamificación que escapa a la repetida de manera automática y hace referencia al concepto original elaborado por Nick Pelling, donde alude a tener en cuenta el contexto sociocultural de las personas en el momento de diseñar nuestros contenidos, en concreto hace referencia a la influencia de los videojuegos en la cultura y forma de entender la vida de las generaciones más jóvenes. En ese sentido, si queremos “engancha”, conectar más con esas generaciones se deben incorporar elementos que hagan referencia a ellos.

La definición real es cómo el juego está reprogramando la sociedad y cómo nosotros como diseñadoras y diseñadores, pero no de juegos sino de contenidos experienciales, tenemos que tener en consideración esos juegos para el desarrollo de nuestros contenidos.

La definición que utiliza para referirse al ABJ no se limita exclusivamente a un tipo de juegos, habitualmente se vincula a juegos de mesa, sino que engloba a diferentes formatos, lo que es esencial es que se utilice como instrumento de aprendizaje y partiendo de un objetivo claro.

Utilizar el juego como herramienta de aprendizaje en un entorno formal, no formal o informal con un objetivo definido.

Para él un Serious game es aquel juego que se diseña partiendo de un objetivo didáctico, por lo que tiene una intencionalidad concreta más allá del aspecto lúdico. Pedraz comenta que fue Oriol Comas quien le hizo cambiar de término, porque los conceptos de *juego* y *serio* son contrapuestos y que prefería utilizar “juegos con propósito”, con un propósito prioritario que no es sólo el jugar.

Un tipo de Aprendizaje Basado en Juego donde coges un juego y lo creas desde cero con un objetivo didáctico completo, también conocido como juego con propósito.

También es un Serious game o un juego con propósito cuando se transforma un juego comercial de manera sustancial para poder utilizarlo con otra intencionalidad. En la siguiente cita nos pone un ejemplo de ello.

...imagínate (...) que los iconos del *Ikonikus* no le valen, y va a utilizar el mismo formato, con el mismo estilo, pero en clase van a trabajar los iconos para en 1º de Bachillerato hacer un taller contra el bullying o el acoso escolar. Que piense cada grupo en 5 iconos que ellos sienten, que lo expresen de una manera artística, cuando ellos sean tratados de una manera mala y van a hacer una baraja contra el bullying. ¡Esto es un juego serio! Porque estás cambiando sustancialmente o la arquitectura o la apariencia del juego para darle un enfoque concreto que no sirve para otras cosas.

En el momento de hablar de Serious game, Pedraz lo diferencia del Juego dirigido, esto es utilizar un juego sin variar nada, para trabajar alguna cosa en concreto, dotándolo de un propósito concreto. Aunque tiene elementos en común con el Serious game, la diferencia radica en la no modificación de la propuesta de juego original. Se aprovecha un juego para trabajar con él.

Si cojo unos *Story cubes* y digo “vamos a hacer un dictado<sup>81</sup>”, tiro los dados para todos, los proyecto y todo el mundo escribe la historia que le apetezca y luego la corrijo y hago evaluación (...), eso es juego dirigido. (...) He utilizado el juego con sus reglas y lo he dirigido hacia mi propósito concreto.

---

<sup>81</sup> Quiere decir una redacción.

El juego dirigido es coger un juego según está, un *Fantasma Blitz*<sup>82</sup>, y te lo llevas para que aprendan otra historia, pero no estás cambiando ni los componentes, ni las mecánicas, ni absolutamente nada.

La definición de Breakout EDU o el Escape Room educativo lo asimila a un Serious game, para él se crea un juego con una intención concreta, lo que difiere es el formato que adopta.

Es un tipo de Aprendizaje Basado en Juego (...) un Breakout es un Serious game...

#### **4.3.4. Elementos en común**

El primer elemento en común que tienen estas cuatro manifestaciones es que en ellas se puede generar una actitud lúdica en los y las participantes.

...actitud lúdica (...) es la actitud, la predisposición natural, con alegría que tú te enfrentas a resolver retos y problemas.

Como se ha mostrado en el apartado anterior, Pedraz, considera que tanto el Serious game como el Breakout EDU son una manifestación de ABJ, ambos son juegos utilizados para el aprendizaje de algo concreto.

Son Aprendizaje Basado en Juego porque utilizas los juegos para aprender cosas. Serious game o juego con propósito es crear un juego de la nada o modificar sustancialmente un juego para darle el propósito que tú quieres, y un Breakout es un *Learning Game* donde tú creas de la nada un juego para realizar un aprendizaje concreto, con lo cual es un Serious game.

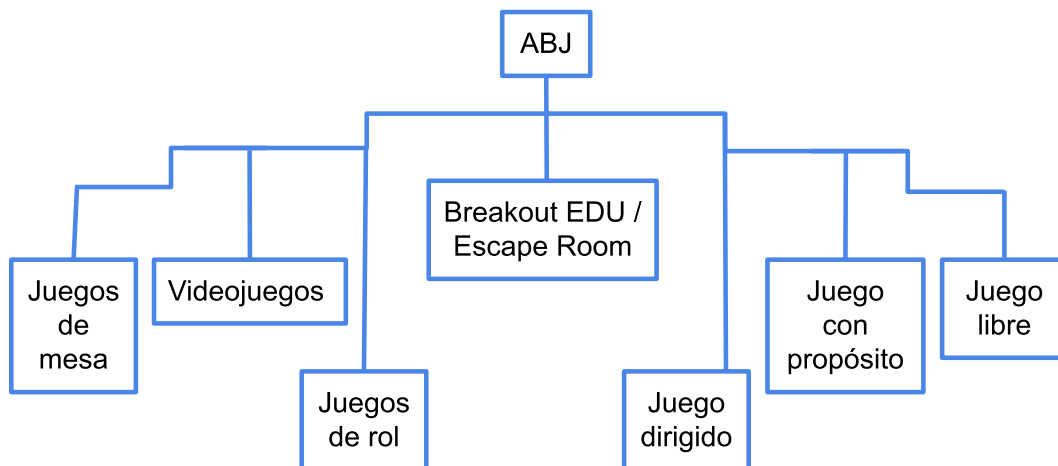
---

<sup>82</sup> Juego de cartas de discriminación visual donde se debe coger el objeto que aparece en la carta de forma correcta (color y forma) o aquel que no está presente de ninguna manera (ni forma ni color).

La concepción del ABJ engloba otros formatos o formas de interactuar con los juegos, como indica en la siguiente cita. Esta diversidad confiere al ABJ una mayor importancia dentro de las propuestas basadas en el juego. Se acompaña la cita con la figura VIII para facilitar su visión y comprensión.

El Aprendizaje Basado en Juego lo tengo en el centro, que es donde se utiliza el juego y de ahí bajan muchas ramas: el Escape Room, los juegos de mesa, los videojuegos, los juegos de rol y después está el juego dirigido, el juego con propósito y el juego libre (en etapas de Infantil).

**Figura VIII. Ramificaciones del ABJ**



#### 4.3.5. Diferencias

En la entrevista presenta cómo clasifica las distintas experiencias que se están realizando partiendo de 3 categorías: ludificación o gamificación, ABJ y Diseño Inspirado en Juegos. Los dos primeros términos ya han aparecido con anterioridad y se han definido plenamente, atendamos ahora al Diseño Inspirado en Juegos.

Estoy de acuerdo contigo que la actitud lúdica se puede desarrollar en un entorno ludificado, en un Aprendizaje Basado en Juego o en un Diseño Inspirado en Juegos.

Viene a ser una categoría que permite ubicar aquello que se está haciendo que no es ni gamificación ni ABJ, pone de ejemplo los *frikiexámenes*<sup>83</sup>, la batalla de insultos<sup>84</sup> que incorpora el maestro Óscar Recio en su propuesta de *Monkey Island*, la realidad aumentada o el Merge Cube<sup>85</sup>, que también hace uso de ella.

...después tengo otro cajón que se llama Diseños Inspirados en Juegos, que he creado porque había cosas que hacen personas que no es Aprendizaje Basado en Juego y no es ludificación.

...estás basándote en algunos preceptos artísticos de los juegos para llevártelos a tu entorno y generar dinámicas lúdicas y desarrollar lo que se conoce como actitud lúdica.

Para saber si una experiencia forma parte de una u otra categoría, Pedraz realiza una serie de preguntas para ir descartando posibilidades. A continuación se reproduce la cita donde lo explica, que va acompañada de la figura IX que ayuda a su comprensión.

---

<sup>83</sup> Exámenes donde los enunciados hacen referencia a personajes o situaciones propias de videojuegos, series de tv, literatura o películas.  
<https://www.fiquipedia.es/home/recursos/exámenes/friquiexamenes/>

<sup>84</sup> Hace referencia a la manera en que se duelan los personajes del videojuego *Monkey Island*, los duelos a espada van acompañados de una serie de “insultos” que deben responderse con la defensa adecuada (otro insulto). Los insultos utilizados son del tipo “¡Luchas como un ganadero!” y su réplica “Qué apropiado, tú peleas como una vaca.”

<sup>85</sup> Es un cubo que permite mostrar cualquier objeto o recreación a través de realidad aumentada, para poder explorarlo en la palma de la mano en 3D. Cuenta con su propia versión educativa.  
<https://mergeedu.com/cube?cr=5935>

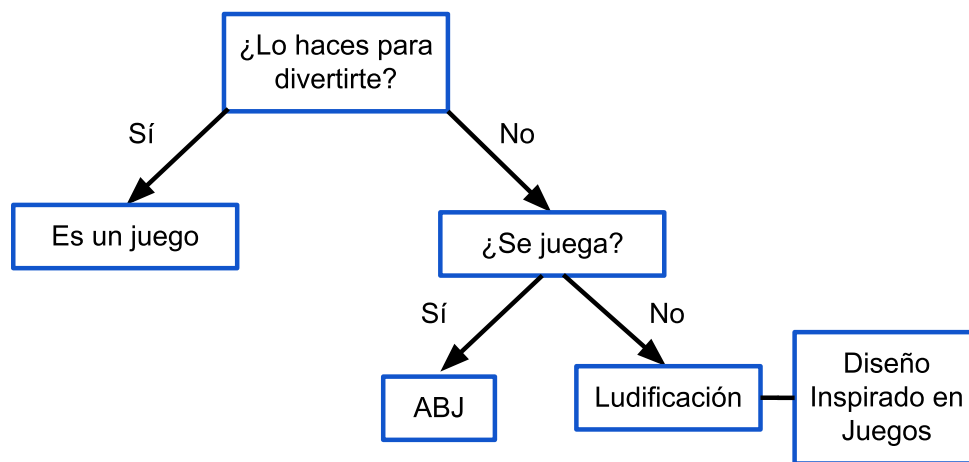


...¿lo hacemos por diversión? Si es no, entramos: Ludificación, ABJ, Diseño Inspirado en Juegos. Si es sí, te sales de ahí, un juego, ya está. Que no quiere decir que no aprendas, quiere decir que tu propósito no es el aprendizaje.

Después ya empiezas: ¿Se juega? Si la respuesta es sí, ABJ. Si la respuesta es no, ludificación o Diseño Inspirado en Juegos.

¿Utiliza elementos, mecánicas y dinámicas de juegos? Si la respuesta es sí, puede ser ABJ, ludificación o Diseño Inspirado en Juegos.

**Figura IX. Sistema de clasificación utilizado por Pepe Pedraz**



Como se puede observar parte de una pregunta inicial para determinar si la intencionalidad inicial es divertirse, si la respuesta es afirmativa entonces estamos delante de un juego sin más, sin otro propósito que jugar y pasarlo bien. Pero si lo que se busca es otra cosa más allá de la diversión, entonces se entra en la exploración, si se juega es ABJ, si no puede ser gamificación/ludificación o un Diseño Inspirado en Juegos. Cabe recordar que dentro de la categoría de ABJ contemplaba diversas manifestaciones.

#### 4.3.6. Resultados del ABJ

Resalta la necesidad de diferenciar, sobre todo, entre ABJ y ludificación. El primero ha podido demostrar su efectividad a través de estudios científicos,

mientras que no ha pasado lo mismo con la ludificación. Por eso es importante llamar a cada cosa con su término adecuado y no recurrir a englobar dentro de la gamificación (como se ha podido ver en el grupo de discusión en el que se hablaba de la adecuación del término) otras herramientas distintas.

...ya hay estudios científicos con grupo experimental y grupo de control que validan que con juegos se obtienen mejores resultados, no sólo académicos sino de desarrollo de habilidades. Con la ludificación no.

Por otro lado, destaca que no se ha encontrado con ejemplos de experiencias de ABJ que puedan ser consideradas perjudiciales. Obtendrán o no sus objetivos, pero no son malas experiencias. Mientras que sí que crítica la ludificación, hasta el punto de señalar que puede ser nociva si no se utiliza correctamente.

Igual que te digo “No hay ABJ del malo”, no lo hay, o yo no lo he descubierto a día de hoy. Hay ABJ que no consigue su objetivo, pero no es nocivo. En cambio la ludificación sí es nociva mal utilizada.

#### **4.3.7. Requisitos**

Pedraz identifica una de las causas por las que se están produciendo experiencias no del todo destacables, si se habla de ABJ, o bien malas cuando nos encontramos ante propuestas de gamificación. El elemento central es partir de la experiencia de juego de quien diseña, en este caso el y la docente. En muchos casos son personas que han acudido a una formación, o han leído algún libro, o bien les han presentado la gamificación o el ABJ, cómo transforma las aulas, los beneficios que reporta y se han lanzado sin pensarlo. Pero no conocen los juegos, llevan años sin jugar, pero pretenden introducirlos en sus aulas como recurso educativo.

...están utilizando el juego gente que no ha jugado en su vida, están utilizando mecánicas de juego cuando no tienen ni idea de lo que es una mecánica.

En esta cita hace referencia a uno de los mitos a desterrar cuando se habla de gamificación que aparecen en *Explora como un pirata* de Matera<sup>86</sup> (2018), donde afirma que no es necesario tener experiencia de juego para poder gamificar. Ante esta afirmación se muestra completamente en desacuerdo, porque para poder introducir elementos propios de los juegos es necesario partir de un conocimiento profundo de ellos, empleando tiempo a jugar.

Cuando he leído lo de Matera “Mitos a desterrar: Hace falta ser un jugón para llevar la gamificación al aula. Mentira. A gamificar se aprende gamificando.” No, cero, mal. A gamificar se aprende jugando, pero no gamificando.

#### **4.3.8. Corrientes**

Es interesante la categorización que realiza cuando hace referencia a los y las docentes que se encuentran ante propuestas de gamificación o de ABJ. Por un lado, están los “motivados” que toman la novedad sin mirar atrás; después aquellas personas que directamente la rechazan al salirse de los cánones de lo que se considera adecuado en el aula, y por último, hay un grupo más centrado, que hace uso de este tipo de propuestas, pero con una gran carga de responsabilidad, teniendo claro que no se trata de una panacea, sino de un recurso más.

Hay tres movimientos: los motivados, que son como los que llevan el caperuzo de los perros, que sólo miran para adelante; la gente que lo rechaza como reacción a

---

<sup>86</sup> Michael Matera es maestro y autor de *Explora como un pirata* donde aconseja cómo gamificar una clase.

una novedad; y después hay una corriente centrada, creo en ello pero poco a poco, creo en ello pero vamos a hacer las cosas bien, es una herramienta más.

Cuando se le comenta que ha aparecido como referente teórico en diversas entrevistas muestra su sorpresa. Considera que le toman como referente por sobreexposición, como indicaba anteriormente dentro del colectivo de maestros y maestras que utilizan el juego en sus clases Pepe Pedraz es una fuente a la que consultar. Ya sea a través de su blog<sup>87</sup> o acudiendo a alguna formación. Pero la realidad es que faltan referentes del campo de la Pedagogía, para Pedraz se debería dar una conjunción entre dos perfiles diferenciados: una persona con amplia experiencia de juego y un/a pedagogo/a.

Faltan referentes pedagógicos. (...) El problema es que un pedagogo debería meterse en el mundo del juego y hacer un desarrollo longevo para analizarlo. Y son dos perfiles muy diferentes que es complicado que se junten en un punto.

#### 4.3.9. Apuesta e inspiración

A nivel profesional Pedraz ha realizado una apuesta clara por resaltar los beneficios que tienen los juegos de mesa y cómo éstos se pueden aplicar, ya sea a través del ABJ o bien la gamificación. En 2017 decidió dar forma al equivalente del *Institute of Play*, de aquí nace una apuesta personal, con mucho riesgo, que es la *Funnynnovation Academy*<sup>88</sup> en Madrid. La premisa es poner a trabajar dos perfiles diferenciados como son los diseñadores/as de juegos y los/as docentes.

Porque el *Institute of Play*, que me parece una práctica cojonuda, que yo hice *Funnynnovation Academy* en España haciendo un copia-pegar del *Institute of Play*, era coger a diseñadores y coger a profesores y ponerlos a currar juntos. Entonces

---

<sup>87</sup> *A la luz de una bombilla*, que se ha referenciado anteriormente <https://www.alaluzdeunabombilla.com>

<sup>88</sup> <https://funnynnovationacademy.com>

llegas a hacer juegos maravillosos con la parte de docencia y con la parte de diseño.

Desde la *Funnynnovation Academy* también se realizan formaciones para todas aquellas personas interesadas en la aplicación del juego más allá de su finalidad lúdica. Un paso más allá es su reciente participación como director de contenidos del Posgrado universitario de Experto en Gamificación y Aprendizaje Lúdico en Educación en la Fundación Maecenas.

#### 4.3.10. Resumen de la entrevista al referente teórico español

De la misma forma que se ha realizado en los análisis anteriores, se incluye a continuación un resumen de las ideas principales que puede consultarse en la tabla XV. Se ha estructurado siguiendo los apartados e incorporando de manera sintética las ideas más destacadas de cada uno de ellos.

**Tabla XV. Resumen del análisis de la entrevista al referente teórico español**

Apartado	Ideas principales
Acceso a la gamificación y al ABJ	Haber estudiado Marketing y ser jugón desde los 10 años.
Justificación del juego	Es cultura y herramienta didáctica. Necesidad de enseñar cómo utilizarlo en el aula.
Definiendo conceptos	Gamificación como tener en cuenta las referencias de los videojuegos a la hora de diseñar contenidos. ABJ incluye a Serious game y Breakout EDU / Escape Room. Diferenciación entre Juego con propósito (Serious game) y Juego dirigido.

Elementos en común	Puede despertar la actitud lúdica. ABJ engloba diversas manifestaciones.
Diferencias	Establece tres categorías: Ludificación, ABJ y Diseño Inspirado en Juegos. Parte de una serie de preguntas para categorizar las distintas experiencias.
Resultados del ABJ	El ABJ demuestra su efectividad a través de estudios científicos. La Ludificación no y puede ser perjudicial, mientras que el ABJ no.
Corrientes	Tres movimientos: los motivados, los contrarios y los centrados. Falta de referentes pedagógicos.
Apuesta e inspiración	Creación de la <i>Funnynnovation Academy</i> a reflejo del <i>Institute of Play</i> .

## 5. Recursos para el fomento del abejotismo

### 5.1. Presentación general

Tomando el término abejotismo, aparecido en uno de los grupos de discusión, como descriptor de esta apuesta por la utilización de los juegos de mesa como herramienta educativa, en este capítulo se presentan tres recursos para su fomento que han servido en el proceso de investigación o se han generado como consecuencia de ella. Como se ha expresado anteriormente, el interés por la introducción de juegos de mesa como un recurso más del aula, y más superando la etapa de Educación Infantil, es previo al inicio de la tesis. En esos momentos aparecía de manera intermitente a través de redes sociales, se podría considerar que eran experiencias aisladas. Pero, como se ha expuesto en el apartado 2.11.2., tanto los y las maestras que ya hacían ABJ como aquellos y aquellas que muestran su curiosidad e interés empiezan a organizarse, a compartir su manera de trabajar, a enseñar a otros colegas de profesión cómo lo hacen. Esta realidad lleva a realizar una diagnosis de la situación y establecer qué necesidades no están siendo cubiertas.

Cada vez se realizaban más formaciones de corta duración sobre gamificación y ABJ, pero por contra desde *Laboratori de Jocs* se observa que hay un déficit de recursos que puedan fomentar el abejotismo entre más profesionales de la educación. Por una parte, se detecta la necesidad de poder agrupar el conjunto de experiencias de ABJ que se realizan en las aulas; también disponer de un espacio formativo que permita el descubrimiento, la exploración y el juego entre docentes; y por último, disponer de un espacio físico para visibilizar este movimiento, vinculado a la educación. A continuación se detallan tres recursos que se generan desde *Laboratori de Jocs* para dar respuesta a estas necesidades: el *Catálogo de*

*Experiencias Lúdicas (CEL)*, el curso *Jocs a l'Aula* y el recurso *Aula de Jocs*. El primero de ellos, al ser un repositorio de experiencias de ABJ, permite realizar un tratamiento y análisis de la información recogida que aporta contenido al trabajo realizado en la tesis.

## 5.2. Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)

El *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)* es una iniciativa impulsada por la asociación *Laboratori de Jocs*, entidad de la cual formo parte. El objetivo del *CEL* es crear un recurso on-line gratuito que recoja, bajo un mismo formato de contenido, el mayor número posible de experiencias de ABJ en las que se ha utilizado un juego de mesa o alguno de sus componentes en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Tal y como se recoge en su página web<sup>89</sup>, el *CEL*

...es un banco de experiencias de uso de juegos de mesa en el aula como recurso educativo (Aprendizaje Basado en Juegos). Tiene por objetivo recoger y difundir este tipo de iniciativas, de tal manera que puedan ser conocidas, reproducidas, adaptadas o utilizadas como fuente de inspiración por otros profesionales del ámbito educativo. (Laboratori de Jocs, s. f. a)

Se trata de un recurso de acceso abierto, para su consulta no es necesario registrarse, es gratuito y no incorpora ningún tipo de publicidad remunerada, y por último, es colaborativo, el contenido del *CEL* se elabora gracias a las experiencias de ABJ compartidas por un gran número de educadores y educadoras.

---

<sup>89</sup> [www.elcel.org](http://www.elcel.org)



### 5.2.1. ¿Cómo y por qué surge?

Como se ha mostrado anteriormente la aplicación de juegos de mesa como herramienta educativa aparece en bases de datos bibliográficas especializadas en educación en 1997<sup>90</sup> y con él también el interés por parte del sector educativo.

A mediados de 2015 en una comunicación privada con David Sastre<sup>91</sup> nace la inquietud de desarrollar algún proyecto que vincule el mundo lúdico con el de la educación formal, en esos momentos las ideas iban dirigidas a la elaboración de

materiales o espacios dirigidos a educadores y educadoras.

Uno de los elementos de mejora que se detectaron fue la necesidad de facilitar la consulta de las experiencias que iban surgiendo en distintas fuentes como blogs personales, perfiles de Facebook y Twitter. Aquellas personas interesadas en el ABJ debían explorar redes y páginas web, muchas veces sin la garantía de poder encontrar algo que se ajustase a sus necesidades. Partiendo de esta dificultad pensamos que sería una buena idea disponer de un banco de recursos que

Figura X. Catálogo de Experiencias Lúdicas



<sup>90</sup> Las primeras referencias son a la utilización de juegos de ordenador (1979) o sencillos juegos de conocimiento de preguntas con respuestas múltiples (1980).

<sup>91</sup> Miembro fundador de *Laboratori de Jocs*.

permitiera agrupar experiencias de ABJ para su posterior consulta. En aquel entonces no había ningún recurso de ese estilo y así nos lo confirmó Imma Marín en un mensaje de correo electrónico (julio 2016).

Para poder desarrollar las distintas iniciativas y proyectos se constituye la asociación sin ánimo de lucro *Laboratori de Jocs* en febrero de 2017, con el objetivo de “fomentar los juegos (de mesa, cartas y otros) como herramienta educativa, alternativa de ocio saludable y como bien cultural” (Laboratori de Jocs, s. f. b). La primera acción que se realiza, juntamente con la Facultat d’Educació de la Universitat de Barcelona, es organizar una formación el 21 de abril de 2017 dirigida al alumnado del grado de Educación Primaria con el título de *Gamificación en Primaria*<sup>92</sup> con la presencia de dos maestros de educación Primaria con gran experiencia en la aplicación del juego en el aula: Manu Sánchez (Sevilla) y Óscar Recio (Asturias). Aprovechando la estancia de estos dos grandes conocedores del ABJ se les planteó la idea de crear un recurso recogiendo sus experiencias y las de otros muchos docentes, ante lo que manifestaron que podía ser un gran apoyo para aquellas personas que quieren introducirse en el uso de los juegos como herramienta educativa. La idea toma forma y se le encuentra sentido, ahora sólo falta poderla financiar.

De manera paralela, en febrero de 2017, desde la *Fundació Jaume Bofill* se convoca la campaña *FemEducació. Micromecenatge per la innovació*<sup>93</sup> (Fundació

---

<sup>92</sup> Como se puede comprobar la confusión terminológica lleva a ponerle un título equivocado. La formación se repite en 2018, 2019, 2020 y 2022 esta vez con el título *Aprendizaje Basado en Juegos en Primaria*. El año 2020 la formación se ve interrumpida, se habían programado dos días para poder abarcar a mayor número de alumnado, pero debido al avance de la pandemia por Covid-19 se suspende el segundo día. En 2021 no se realiza en cumplimiento de los protocolos de actuación sanitaria. La formación se retoma en 2022, sin la participación del maestro Manu Sánchez al cual sustituyo. Actualmente se está preparando la formación de 2023, prevista para el mes de marzo y con la participación de los dos maestros que la iniciaron.

<sup>93</sup> <https://fundaciobofill.cat/publicacions/plataforma-fem-educacio>

Jaume Bofill, 2017b) con el objetivo de impulsar proyectos de innovación educativa. Viendo las posibilidades de financiación que supone participar de esta campaña desde *Laboratori de Jocs* se presenta el proyecto del *CEL*. A la primera fase de la campaña acaban presentándose 38 proyectos diferentes bajo la fórmula del *matchfunding*<sup>94</sup> y utilizando la plataforma *Goteo*<sup>95</sup> de *crowdfunding social*. Sólo 13 son finalmente seleccionados, entre ellos el *CEL* de *Laboratori de Jocs*.

El 7 de septiembre de 2017 se inicia la campaña a través de *Goteo*, contemplando dos fases diferentes de 40 días cada una. En la primera de ellas el objetivo es conseguir la financiación mínima, al cumplirlo se entra en una segunda fase de 40 días más para poder llegar al financiamiento óptimo.

El 26 de noviembre de 2017 finaliza la segunda fase de la campaña, con 11 proyectos financiados con éxito. De nuevo el *CEL* consigue superar las distintas fases y finalizar con apoyo por parte de 115 cofinanciadores<sup>96</sup> (entre particulares, tiendas y editoriales de juegos y otras entidades) y un aporte de 8.258€. El proyecto original, con su objetivo de financiación mínimo, plantea recoger experiencias de ABJ realizadas en

Figura XI. Financiación CEL



<sup>94</sup> Se trata de un tipo de campaña de crowdfunding en el que la financiación de los proyectos proviene de personas a título individual e instituciones que destinan parte de su financiación al impulso de proyectos de tipo social.

<sup>95</sup> <https://www.goteo.org>

<sup>96</sup> Puede consultarse al detalle en el apartado *Agradecimientos* de la página web del *Catálogo* <https://www.elcel.org/es/agradecimientos/>

las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, al haber conseguido financiar el objetivo óptimo se amplía a las etapas de Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

A partir de este momento se entra en la fase de diseño del *Catálogo* concretando qué información debe recoger, qué utilidades debe presentar y cómo debe concretarse a nivel gráfico.

### 5.2.2. Diseño

La idea principal es crear un recurso que sea de fácil consulta y permita filtrar en función de diversos criterios (Caramé y Sastre 2021b). El primer paso es identificar qué campos<sup>97</sup> se consideran necesarios que deben incorporar todas las experiencias. Al recoger experiencias de 4 etapas educativas diferentes es pertinente crear etiquetas que permitan clasificar adecuadamente en relación a las competencias curriculares, los ámbitos de conocimiento y las capacidades o habilidades que se trabajan en ellas.

En relación a las **Competencias curriculares** se tomaron de referencia las siete competencias claves que recoge la LOMCE (2013), de esta manera las experiencias pueden incluir una o varias de estas competencias: Aprender a aprender; Competencia digital; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencias sociales y cívicas; Comunicación lingüística; Conciencia y expresiones culturales; y Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

---

<sup>97</sup> Más adelante se detallan los campos contemplados.

## Figura XII. Competencias curriculares

Aprender a aprender
Competencia digital
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Competencias sociales y cívicas
Comunicación lingüística
Conciencia y expresiones culturales
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Para dar cabida a los distintos **Ámbitos** presentes en las etapas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato así como las **Áreas de conocimiento** propias de la etapa de Infantil se procede a agruparlos en 9 grandes ámbitos. De esta manera las áreas de conocimiento propias de la etapa de Infantil se integran en ámbitos, la tabla XVI muestra cada área y en qué ámbito queda recogida.

**Tabla XVI. Correspondencia áreas de conocimiento y ámbitos**

Área de conocimiento	Ámbito
Comunicación y lenguaje	Lingüístico
Descubrimiento de uno mismo y de los otros	Personal
Descubrimiento del entorno	Social
Educación por la ciudadanía	Educación en valores

De igual forma se agrupan los ámbitos presentes en los currículos de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para poder facilitar que cualquier experiencia se pueda clasificar de manera precisa. La tabla XVII presenta los 9 ámbitos resultantes en función de su presencia en Primaria (P), Secundaria Obligatoria (S) y Bachillerato (B) en relación al contenido de las diferentes

asignaturas.

**Tabla XVII. Ámbitos por etapa educativa**

Ámbito	Etapas educativas
Lingüístico	P, S, B
Matemático	P, S, B
Científico-Tecnológico	S, B
Social	P, S, B
Artístico	P, S, B
Educación Física	P, S, B
Educación en Valores / Religión	P, S, B
Personal	S
Digital	P, S, B

Para la clasificación de **Capacidades** y **habilidades** que se trabajan con la aplicación de los diferentes juegos se toman de referencia las elaboradas desde el *Observatorio Faros*<sup>98</sup> (Sant Joan de Déu [SJD], s. f.) en su apartado dedicados a juegos y las que incorporan las fichas realizadas<sup>99</sup> por Núria Guzmán para la editorial Devir (Devir, s. f.).

Es momento de observar cómo se presenta el contenido, para ello se establecen 3 apartados diferenciados: **Experiencias**, **Juegos** y **Perfiles**.

<sup>98</sup> <https://faros.hsjdbcn.org/es/recomendaciones/juegos>

<sup>99</sup> <http://devir.es/juegos-en-el-aula/>

En **Experiencias** son los educadores y educadoras quienes facilitan toda la información que consideran de interés sobre las distintas experiencias de ABJ, cumplimentando los siguientes campos (los valores entre paréntesis se relacionan con los campos de la figura XIII para facilitar su localización):

- **Título** de la experiencia. (1)
- **Descripción de la experiencia**, dando detalle de en qué ha consistido y cómo se ha desarrollado. (2)
- **Objetivos conseguidos** con la realización de la experiencia. (3)
- **Consejos y/o recomendaciones** que se aportan por si alguna otra persona desea realizarla en sus clases. (4)
- **Juegos utilizados** en la experiencia, si son juegos diseñados por los propios/as docentes se da opción a poder compartir los materiales. (5)
- **Etapa y curso** en la que se ha realizado. (6)
- **Asignatura** o materia en la que se ha desarrollado la experiencia. (7)
- Si se han utilizado las **reglas originales** o bien se ha producido una adaptación de las mismas. (8)
- Si el **juego** ha sido utilizado al **completo** o bien de manera **parcial**. (9)
- La **duración** de la experiencia, cuántas sesiones ha necesitado y la duración de éstas. (10)
- Qué **capacidades o habilidades** se trabajan con la experiencia compartida. (11)
- Con qué **competencias curriculares** básicas se relaciona. (12)
- A qué **áreas** de conocimiento o ámbitos se vincula la experiencia. (13)
- **Más información** complementaria vía enlace externo a blog personal. (14)
- **Documentos adjuntos** de soporte para la realización de la experiencia, pueden ser fichas de soporte a un juego comercial, cartas transformadas o ficheros con los componentes de un juego de creación propia. (15)

- **Autoría** de la experiencia. (16)

Toda esta información se complementa con las opciones de poder compartir contenido fotográfico (**Compartir imágenes**).

La mayoría de estos campos se rellenan vía desplegable de opciones para facilitar la recogida de información y codificar bajo las mismas categorías, de esta manera se dispone de un campo de categorías que permite filtrar. También existen campos de redacción libre, como el de **Descripción de la experiencia** por ejemplo, que permiten aportar información con mayor libertad. Así mismo, cada experiencia queda vinculada a un perfil concreto, respetando su autoría; de esta manera todas las experiencias de una misma persona son fácilmente consultables al quedar recogidas todas en su perfil.

La figura XIII muestra la experiencia **Conociendo a los animales con Wild Kingdom** realizada para 3º de Primaria por el maestro Antonio Luís González Gómez.



Figura XIII. Ejemplo de ficha de experiencia

**206. CONOCIENDO A LOS ANIMALES CON WILD KINGDOM (1)**

**DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA (2)**

Wild Kingdom es un juego de mesa de mecánica de intercambio (draft) que trabaja los contenidos de los animales. Incluye una versión print and play para que el alumnado diseñe sus propias barajas.

En primer lugar, se debe comenzar con la práctica del juego como actividad de introducción-motivación de la unidad. Posteriormente al trabajo de la unidad, se le proporciona al alumnado la versión print and play para que creen sus propias barajas con sus animales preferidos.

**OBJETIVOS CONSEGUIDOS (3)**

Conocer los animales y sus características.

**CONSEJOS Y/O RECOMENDACIONES (4)**

Se puede aumentar el número de jugadores a cuatro. Solo hay que aumentar el número de cartas de la baraja e incluir más animales. Siempre hay más cartas que jugadores para que se queden sin jugar cartas en la partida. Así, la segunda partida puede presentar cartas diferentes.

**JUEGOS UTILIZADOS (5)**

WILD KINGDOM

■ Primaria ■ 3º de Primaria (6)

**MÁS INFORMACIÓN**

[Asignatura \(7\)](#)  
Ciencias Naturales.

[Reglas originales o adaptadas \(8\)](#)  
Reglas originales

[Juego completo o parcial \(9\)](#)  
Completo

[Duración \(10\)](#)  
3 sesiones de 45 minutos.

[Capacidades/habilidades \(11\)](#)  
Cálculo, Creatividad, Lenguaje, Toma de decisiones

[Competencias curriculares \(12\)](#)  
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Comunicación lingüística,

Conciencia y expresiones culturales

[Áreas \(13\)](#)  
Ámbito lingüístico, Ámbito matemático, Ámbito científico-tecnológico, Ámbito artístico

[Más información \(14\)](#)  
[URL](#)

[Documentos adjuntos \(15\)](#)  
[Wild-Kingdom.pdf](#)

**(16)**

**ANTONIO LUÍS GONZÁLEZ GÓMEZ**

[p](#) [t](#) [i](#)

Información del perfil

Localidad : Pedro Abad  
Etapa : Primaria  
Provincia : Córdoba  
País : España

[p](#) [t](#) [i](#)

Contactar

No soy un robot
 

reCAPTCHA  
Privacidad - Condiciones

Aceptas nuestros [Terminos](#) y [Condiciones](#)

Enviar mensaje

El apartado de **Juegos** es realizado enteramente por personal de *Laboratori de Jocs*, una vez se recibe una experiencia se identifican los juegos utilizados y se genera una ficha descriptiva para cada uno con la información existente de éstos. En los casos en los que la experiencia comporta la creación de un juego no

inspirado en uno comercial, también se genera una ficha propia como la que se muestra en la figura XIV. En ella se detalla:

- **Nombre** del juego. (1)
- **Descripción (2)** y **componentes (3)** que incluye el juego.
- En qué **etapas (4)** educativas se ha utilizado, hace referencia a las etapas en las que se han realizado las experiencias.
- El **tipo de juego (5)**, si es de cartas, de tablero, de rol, etc.
- **Autor (6)** o diseñador/a y **editorial (7)** del juego. En los juegos de creación propia se indica este hecho, así como aquellos que no han sido editados, sino que están disponibles para poder descargar e imprimir (*Print&Play*).
- **Idioma (8)** del juego y el grado de **dependencia (9)** idiomática.
- **Número de jugadores (10)**, **edad mínima recomendada (11)** y **duración (12)** indicada en la caja del juego.

Con la posibilidad de incluir enlaces al **reglamento (13)** del juego y a la **ficha (14)** de *Board Game Geek*<sup>100</sup> por si se desea ampliar la información.

Por último, cada ficha de juego va acompañada de las **experiencias (15)** en las que se ha utilizado, con lo que todas las experiencias que han usado un mismo juego quedan vinculadas y reflejadas en estas fichas.

---

<sup>100</sup> Sitio web de referencia en el campo de los juegos de mesa modernos <https://boardgamegeek.com>

Figura XIV. Ejemplo de ficha de juego



**MICRO-COMBAT** (1)

ISGlobal Barcelona Institute for Global Health

### INFORMACIÓN ADICIONAL

Etapa	(4)	Secundaria
 Tipo de juego	(5)	Juego de cartas
 Autor	(6)	Laboratori de Jocs
 Editorial	(7)	Troquel Games
 Idioma	(8)	Inglés (reglamento en Inglés, Catalán y Español)
Dependencia del idioma	(9)	Baja
 Número de jugadores	(10)	1-4
 Edad mínima recomendada	(11)	10 años.
 Duración	(12)	15 minutos.
 Reglamento	(13)	<a href="#">URL</a>
Ficha BoardGameGeek	(14)	<a href="#">URL</a>

### (3) COMPONENTES

8 cartas de personaje;  
33 cartas de ataque;  
28 cartas de defensa;  
24 marcadores;  
folleto informativo;  
reglamento.

### DESCRIPCIÓN (2)

¡Los patógenos están atacando a la población de la ciudad! Como buenos profesionales sanitarios, tenéis la misión de frustrar esta amenaza.

Micro-Combat es un juego cooperativo diseñado para trabajar entre la población joven el tema de las enfermedades infecciosas y el fenómeno de las resistencias antimicrobianas.



### EXPERIENCIAS DONDE SE UTILIZA (15)



97. CLASIFICACIÓN DE MICROORGANISMOS CON MICRO-COMBAT

En **Perfiles** se encuentran todas aquellas personas que se han registrado en el recurso, inicialmente está diseñado para que únicamente lo hagan quienes comparten experiencias de ABJ, pero también se registran otras personas que acceden a la página para consultar. En estas fichas aparece el **nombre (1)** y las **redes sociales** para contactar **(2)**. También un espacio de presentación **(3)** acompañado por **información de perfil (4)** referente a **localización geográfica y etapa educativa**. Por último, y lo más importante, se acompaña de la relación de experiencias **(5)** que ha publicado.

**Figura XV. Ejemplo de ficha de perfil**

The screenshot shows a user profile on the CEL website. At the top left is the CEL logo (Catalago de Experiencias Lúdicas). Navigation tabs for 'EXPERIENCIAS', 'JUEGOS', and 'PERFILES' are at the top right. The profile header features a circular profile picture of Luis de Mena Álvarez, his name 'LUIS DE MENA ÁLVAREZ (1)', and social media icons for LinkedIn, Facebook, Twitter, and Instagram, labeled '(2)'. Below this is the 'Datos del perfil (3)' section, which contains a bio: 'Graduado en Magisterio y Ciencias de la Actividad Física y Deportiva por la Universidad de Barcelona. Más de 25 años de experiencia como profesor de Educación Primaria y Secundaria. Actualmente, comparto las funciones de Director Pedagógico en el Centro Concertado Santísima Trinidad de Zamora' and the handle '@llume38'. To the right is the 'Información del perfil (4)' section, listing 'Localidad : Zamora', 'Etapa : Primaria', 'Provincia : Zamora', and 'País : España'. Below this is a 'Contactar' section with input fields for 'Ingrese su nombre', 'Email', and 'Mensaje...'. At the bottom, a banner indicates 'LUIS DE MENA ÁLVAREZ HA PUBLICADO 9 EXPERIENCIAS (5)', with a preview of an experience titled '234. Taller de Jóvenes Escritores:' and a 'Ver más' button.

Es conveniente dejar claro qué tipo de experiencias tienen cabida dentro del *Catálogo*, a tal efecto Caramé y Sastre (2022b) detallan los criterios para

considerar que una experiencia es válida, teniendo que cumplir las siguientes condiciones:

1. Se ha realizado dentro del ámbito formal en aulas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y/o Bachillerato.
2. Implementadas por maestros/as y profesorado, siendo por tanto experiencias reales, no propuestas a nivel teórico.
3. Se utiliza un juego de mesa (comercial o no) o una adaptación *ad hoc*, componentes o elementos de éstos.

Deben cumplir los tres requisitos para poder ser publicada, de esta manera son experiencias reales implementadas en aulas de escuelas o institutos por docentes y en las que se hayan utilizado juegos de mesa.

Una vez delimitada la estructura del recurso y el contenido a recoger se procede a contactar con diversos maestros y maestras que ya han realizado experiencias de ABJ en sus clases, de esta manera se busca partir de una base mínima de experiencias.

Concluir este punto con la justificación de etapas que son recogidas en el *Catálogo*, desde Infantil hasta Bachillerato. Como se puede observar quedan fuera los estudios de ciclos de formación profesional y la educación superior. El motivo radica en la dificultad de recoger debidamente todas las opciones de respuesta posibles para todas las familias de estudios disponibles.

### **5.2.3. Funcionamiento**

El *CEL* es un recurso de libre acceso que no requiere de registro previo para su consulta. De esta manera cualquier persona puede acceder a su contenido sin

ningún tipo de restricción. Las personas que quieran compartir sus experiencias de ABJ han de registrarse previamente, de esta manera se pueden vincular las experiencias con sus autores y autoras y cuando comparta en un futuro ya contará con un perfil propio y será más fácil poderlas agrupar.

Como se ha comentado anteriormente la información se estructura en 3 grandes apartados: **Experiencias**, **Juegos** y **Perfiles**. Pudiendo consultar por cada uno de ellos. Existen 2 niveles de consulta, uno más general al cual se accede directamente desde la página principal y que presenta los siguientes campos de búsqueda: **Etapa**, **Nivel** y **Relación juegos**.

Dentro de **Etapa** se encuentran las opciones de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato; en **Nivel** hace referencia a los diferentes cursos que se contemplan desde el periodo 0-3 hasta 2º de Bachillerato; por último, en **Relación juegos** aparecen todos los juegos que disponen de alguna experiencia dentro del *CEL*. En la tabla XVIII se concretan las opciones a las que se han hecho referencia, con la excepción de los juegos. De esta manera se puede consultar el conjunto de experiencias de una etapa en concreto, por ejemplo las de Primaria, o bien seleccionar algunos de los cursos.

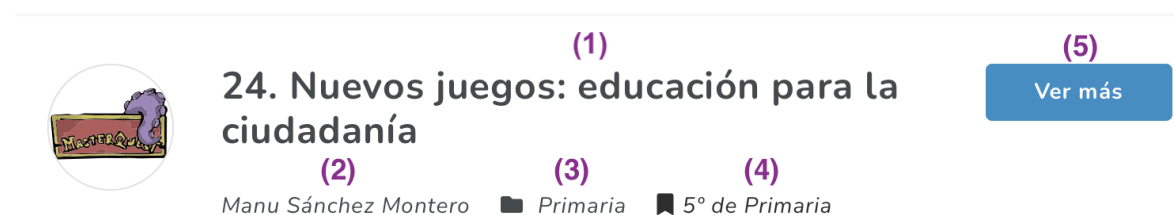
**Tabla XVIII. Detalle de etapas y cursos**

Infantil				Primaria						Secundaria Obligatoria				Bachillerato	
0-3	P3	P4	P5	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	1º	2º

En la misma página de inicio aparecen las 3 últimas experiencias compartidas y los 6 últimos juegos que se han añadido. Las experiencias se muestran ordenadas cronológicamente de las más recientes a las más antiguas, su numeración indica

el registro de entrada y, por tanto, su antigüedad, de esta manera los números bajos corresponden con experiencias de más tiempo. Visualmente se presentan de manera resumida mediante unas pastillas que recogen la información más básica: título, autoría, etapa educativa y curso. A partir de la figura XVI, ejemplo de pastilla de experiencia, se detalla el tipo de información y la interacción que puede realizarse.

**Figura XVI. Ejemplo de pastilla de experiencia**



- (1) Numeración y título de la experiencia. En este caso la experiencia es de las primeras que se compartieron.
- (2) Autor/a de la experiencia, si se clica sobre el nombre conduce hacia la información de perfil de la persona que la ha compartido. Aquí se encuentra información personal y vías de contacto (email y redes sociales) si se ha facilitado. Incorpora todas las experiencias publicadas por esta misma persona, por si hay interés en consultarlas en conjunto.
- (3) Etapa educativa en la que se ha utilizado, al clicar sobre la carpeta el *Catálogo* muestra todas las experiencias que incorporan la misma etiqueta. En el caso del ejemplo de la figura XVI mostraría todas las experiencias realizadas en la etapa de Primaria.
- (4) Cursos en los que se ha utilizado, al clicar sobre una etiqueta de curso el *CEL* reporta todas aquellas experiencias que se han realizado sobre ese mismo curso. En el caso del ejemplo mostraría todas las experiencias realizadas en 5° de Primaria.

- (5) Para leer la experiencia en detalle sólo es necesario clicar en cualquier espacio diferente de (2), (3) y (4).

Con este primer ejemplo ya se observa las posibilidades que ofrece de manera muy intuitiva, pero el *Catálogo* permite refinar la búsqueda para poderla ajustar con más detalle a las necesidades. De esta manera, en la parte superior derecha de la página se encuentra el acceso a tres menús de búsqueda: **Experiencias**, **Juegos** y **Perfiles**.

Como se puede observar en la figura XVII desde el menú de **Experiencias** se puede realizar una consulta del contenido por distintos campos.

(1) **Palabra clave** permite buscar aquellas experiencias que en su descripción incorpore una palabra en concreto. Por ejemplo, si queremos encontrar experiencias donde aparezca un reloj sólo es necesario introducir esta palabra.

(2) **Nivel** permite buscar por cursos determinados, se pueden elegir más de uno. Así se pueden filtrar las experiencias para que muestre únicamente las 1º y 6º de Primaria, por ejemplo.

(3) **Competencias curriculares** ofrece la posibilidad de filtrar por alguna de las 7 competencias básicas incluidas.

**Figura XVII. Menú de experiencias**

The image shows a search menu with the following elements:

- A search input field labeled "Palabra clave" with a purple "(1)" next to it.
- A blue "Buscar" button.
- A section header "NIVEL" followed by an input field labeled "Nivel" with a purple "(2)" next to it.
- A section header "COMPETENCIAS CURRICULARES" followed by an input field labeled "Competencias curriculares" with a purple "(3)" next to it.
- A section header "ÁREAS" followed by an input field labeled "Áreas" with a purple "(4)" next to it.
- A section header "CAPACIDADES/HABILIDADES" followed by an input field labeled "Capacidades/habilidades" with a purple "(5)" next to it.



- (4) Desde el campo **Áreas** se despliegan los distintos ámbitos de conocimiento.
- (5) Por último, en **Capacidades/Habilidades** se puede buscar por las capacidades o habilidades que se desarrollan en cada experiencia.

Este buscador está diseñado para permitir la búsqueda interrelacionando los diversos campos, de esta manera se puede concretar con mayor precisión en función de los intereses de la persona que esté consultando. En el supuesto de una persona que tenga interés en consultar las experiencias realizadas para 4º y 6º de Primaria, aplicando estos filtros aparecen 86 experiencias diferentes. Si de éstas quisiera únicamente las que hacen referencia al ámbito lingüístico se reducen a 47 experiencias. Si desea actividades cooperativas, al aplicar esta etiqueta dentro del campo **Capacidades/Habilidades**, se pasan a mostrar 17 experiencias... Se pueden incorporar otras etiquetas que, como se puede comprobar, permiten acotar el conjunto de experiencias a aquellas que responden a lo que realmente necesitamos.

#### 5.2.4. ¿Qué aporta?

Como se ha mostrado en el apartado anterior, el *CEL* aporta un recurso de consulta que permite ordenar la información recogida en función de los criterios que le indiquemos. Anteriormente, para la consulta de experiencias sobre ABJ era necesario recorrer diversos blogs personales o perfiles en redes sociales y buscar en el histórico de posts publicados aquello que mejor se ajustaba a tus intereses. Ello comportaba, en muchas ocasiones, tener que leer gran cantidad de experiencias e ir descartándolas, sin la garantía de acabar encontrando alguna de utilidad. No existía una opción para poder filtrar con tanto detalle y concreción.

El diseño del *Catálogo* facilita la consulta, a la vez sirve de motivador y de recurso para otros maestros/as, profesores/as y educadores/as que quieren iniciarse en la metodología del ABJ.

Principalmente el *CEL* aporta:

- un espacio común de consulta sobre ABJ;
- una herramienta efectiva; y
- una red de contacto entre personas interesadas en el ABJ.

De manera indirecta permite a aquellos educadores y educadoras que no tengan o no deseen mantener un blog compartir sus experiencias en las aulas. Por otro lado, visibiliza que los juegos de mesa son y están siendo utilizados como herramientas en las clases, cuantificando el volumen de experiencias y de docentes que los han incorporado dentro de su maleta de recursos.

#### **5.2.5. Análisis del contenido del *Catálogo***

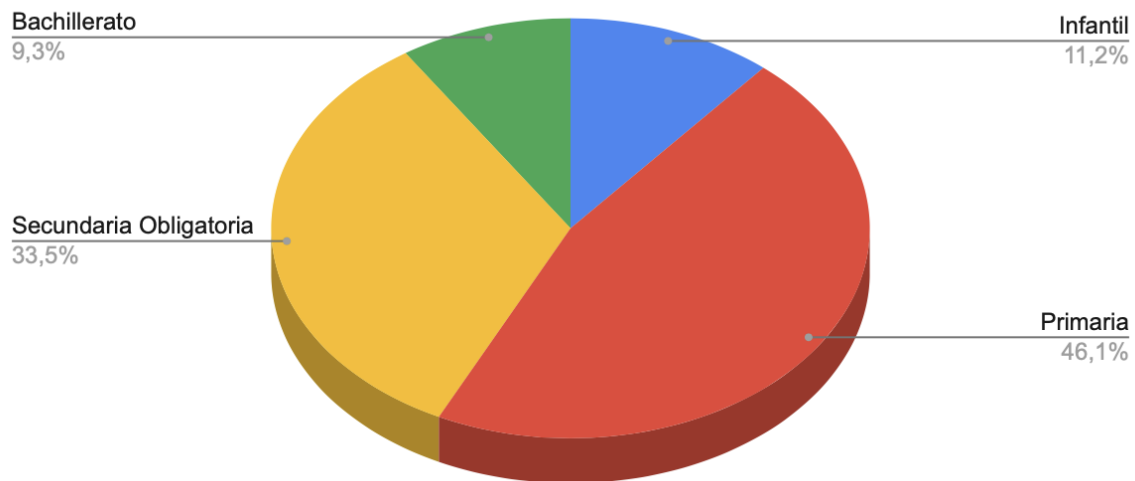
A continuación se procede a analizar el contenido del *CEL*, primero de forma más global reflejando cómo se distribuyen las experiencias en relación a las distintas etapas educativas contempladas. En un segundo paso se presentan el total de juegos utilizados y su tipología (si son comerciales o de creación propia). Posteriormente es el turno de los educadores y educadoras que han compartido sus experiencias en el *CEL*.

El siguiente apartado hace referencia a la evolución en relación a la cantidad de experiencias recogidas, de educadores y educadoras que colaboran y de juegos utilizados.

### 5.2.5.1. Distribución por etapas

El *CEL* está conformado<sup>101</sup> por un total de 250 experiencias de ABJ. Su distribución entre las 4 etapas de educación formal contempladas es la que presenta la figura XVIII.

**Figura XVIII. Experiencias por etapa educativa sobre el total**



Como puede observarse, casi la mitad de experiencias recogidas hacen referencia a algún curso de la etapa de Primaria (46'1%), la etapa de Secundaria Obligatoria es la segunda con mayor presencia con un 33'5%, las experiencias de Infantil suponen el 11'2% y únicamente hay un 9'3% para la etapa de Bachillerato.

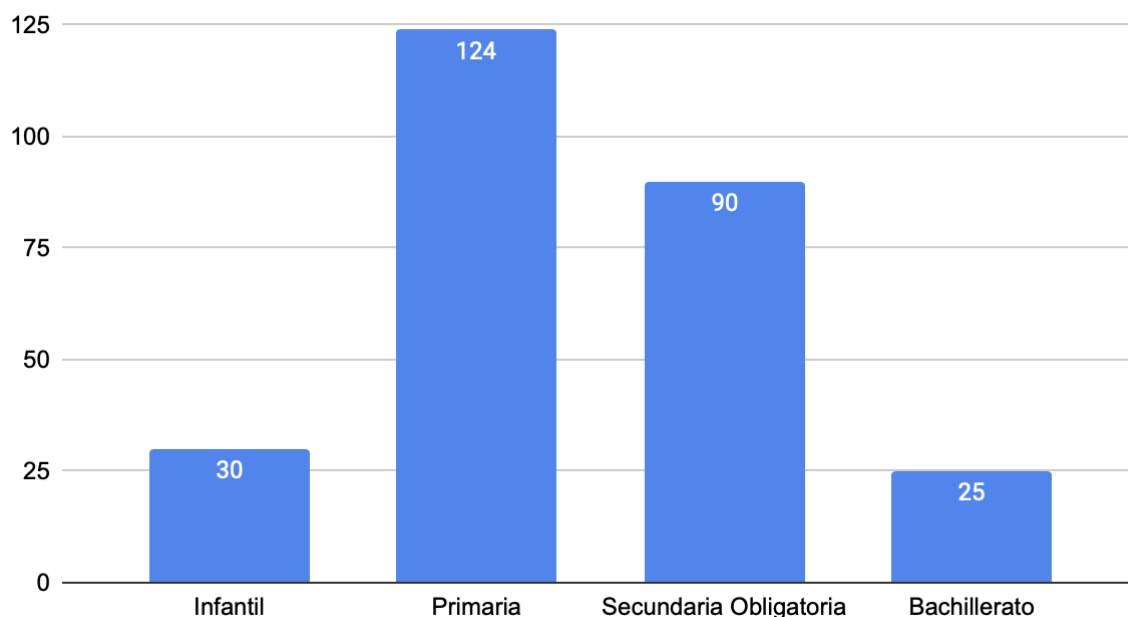
Sorprenden los datos de Educación Infantil al ser la etapa formativa donde el juego es más natural, la explicación puede ser que justamente este hecho, al ser una etapa donde el juego ya está muy presente no lleva a buscar cómo aplicarlo, no supone una novedad. En el caso de Bachillerato su poca representación puede deberse a dos motivos: por un lado, el hecho de que el juego va desapareciendo a medida que se va avanzando por los cursos del sistema educativo y, por otro lado, un tema de calendarización. Esta etapa es la que padece mayor rigidez de

<sup>101</sup> A fecha 26 de octubre de 2022.

calendario al tener como objetivo la preparación de las pruebas de acceso a la universidad.

En la figura XIX se muestran las experiencias en número absoluto por etapa educativa, por orden de mayor a menor cantidad se distribuyen de la siguiente manera: Primaria con 124, Secundaria Obligatoria con 90, Infantil con 30 y Bachillerato con 25. Al realizar el sumatorio de todas ellas reporta 269 experiencias, el motivo de esta diferencia entre lo anunciado al inicio del apartado y esta suma se debe a que hay experiencias que se han aplicado en más de una etapa.

**Figura XIX. Número de experiencias por etapa educativa**



Para ver detalladamente cómo se distribuyen las experiencias se ha elaborado la tabla XIX donde se presentan por etapas puras (diagonal y coloreado) y las etapas mixtas (en blanco), es decir, si una experiencia se ha utilizado en más de una etapa. De esta manera, hay 26 experiencias exclusivas para la etapa de Infantil, 118 para Primaria, 75 para Secundaria Obligatoria y 12 para Bachillerato. Se han

recogido 4 experiencias que se han utilizado en cursos de Infantil y Primaria simultáneamente; 2 para Primaria y Secundaria Obligatoria, y 13 que se han utilizado tanto en Secundaria Obligatoria como en la etapa de Bachillerato.

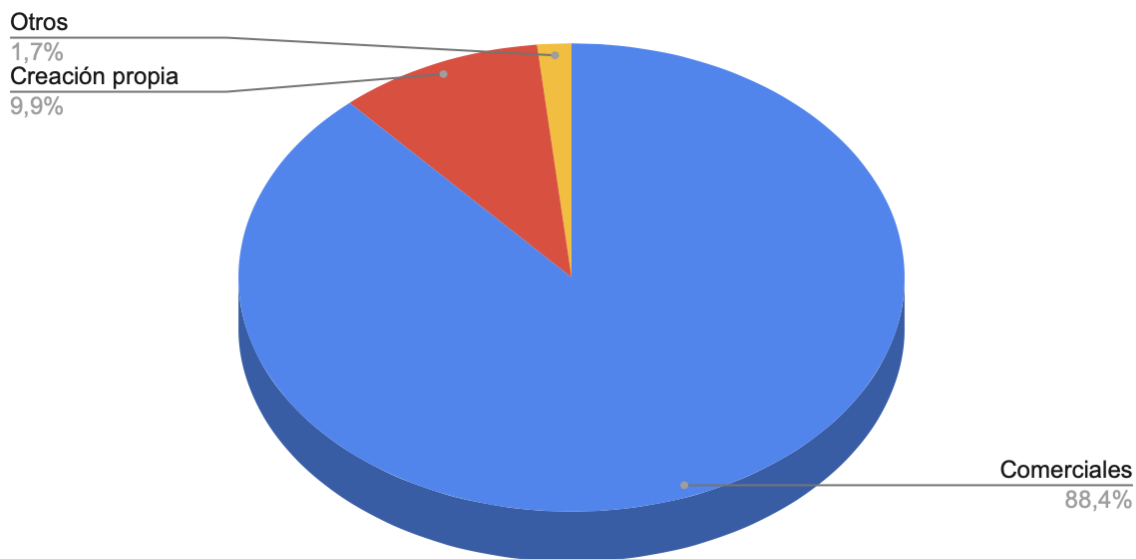
**Tabla XIX. Detalle experiencias por etapas puras y mixtas**

	Infantil	Primaria	Secundaria Obligatoria	Bachillerato
Infantil	26	4	-	-
Primaria	4	118	2	-
Secundaria Obligatoria	-	2	75	13
Bachillerato	-	-	13	12

#### 5.2.5.2. Juegos utilizados

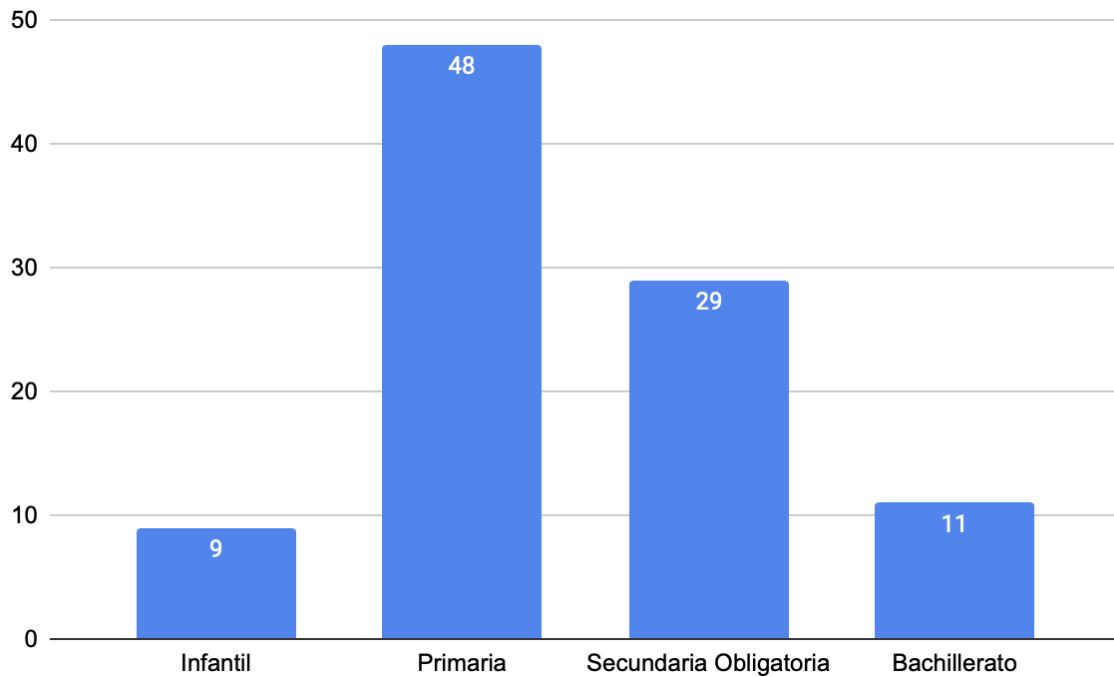
En relación a los juegos utilizados, los datos dan un total de 181 juegos de mesa diferentes, la mayoría de ellos comerciales (88%) por un 10% de juegos de creación propia por parte de los propios docentes y menos de un 2% de juegos creados por entidades o particulares y que han sido compartidos por internet en formato Print&Play<sup>102</sup>. La clara preferencia por utilización de juegos comerciales se debe, principalmente, a una cuestión de comodidad, al no tener que diseñar desde cero un producto nuevo. Otro de los motivos, aparecido en las entrevistas realizadas, es que el alumnado y sus familias puedan tener acceso a estos juegos, por si desean comprarlo para jugarlo en sus casas.

<sup>102</sup> Hay diversas propuestas de juegos, sobre todo de los considerados *Serious game*, en las que su diseñador/a lo comparte libremente para que se pueda descargar e imprimir para su uso. En este caso se han considerado aquellos juegos que han sido creados por otras personas, pero que lo ha utilizado un docente en el aula posteriormente.

**Figura XX. Tipo de juegos utilizados**

#### 5.2.5.3. Educadores y educadoras colaboradoras

El *CEL* cuenta con 82 educadores y educadoras que han compartido sus experiencias de ABJ, que se distribuyen en las diferentes etapas educativas con una mayor presencia en Primaria (48), a continuación Secundaria Obligatoria (29), Bachillerato (11) y por último, Infantil (9). El volumen de profesionales por etapa está relacionado con el número de experiencias recogidas en ellas, como es lógico a mayor número de docentes puede corresponderse mayor número de experiencias.

**Figura XXI. Educadores/as por etapa educativa**

Si se toma de referencia la cantidad de educadores y educadoras de cada etapa educativa y se pone en relación al total de experiencias compartidas en esas etapas nos presenta una idea de su productividad. Así, para la etapa de Infantil las 30 experiencias se reparten entre 9 personas distintas, lo que presenta una media de 3'33 experiencias por participante. La etapa de Primaria es la que tiene mayor número de experiencias con 124 y también mayor número de docentes (48) lo que aporta una media de 2'58 experiencias por cada uno. En Secundaria Obligatoria encontramos 90 experiencias de 29 profesores y profesoras, presentando una media de 3'21 y por último, en Bachillerato sus 25 experiencias quedan repartidas entre 11 profesores y profesoras, siendo la media de 2'27 experiencias. En todas las etapas se debe tener en cuenta que hay docentes que concentran gran cantidad de experiencias, como son los casos del maestro de Infantil Marc Salas con 17 experiencias, el maestro de Primaria Manu Sánchez con 13 experiencias, el profesor Pablo -Física y Química con 15 experiencias realizadas en la etapa de

Secundaria Obligatoria, y por último, el profesor Nau Puig con 9 experiencias para Bachillerato. Teniendo presente esta concentración una de las medidas estadísticas que aportan información es la moda, a tal efecto se aporta la tabla XX donde se muestran las modas para cada una de las etapas educativas. En la tabla cada fila corresponde a una etapa educativa y las columnas hacen referencia a la cantidad de experiencias compartidas. Por ejemplo, en la etapa de educación Infantil hay 5 maestros y maestras que únicamente han publicado una experiencia en el *CEL*. Como se puede comprobar la moda (marcada en color azul) se encuentra en compartir una experiencia, para todas las etapas. Por lo que se puede afirmar que mayoritariamente los y las educadoras que han participado activamente del *CEL* han compartido sólo una experiencia.

**Tabla XX. N° de experiencias por docente y etapa (moda)**

	1	2	3	4	5	6	7	9	11	12	13	15	17
Infantil	5	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Primaria	26	9	2	2	4	1	1	1	1	0	1	0	0
Secundaria O.	16	4	4	1	0	0	2	1	0	1	0	1	0
Bachillerato	6	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

Otro dato a considerar, para poder realizar una comparación entre el volumen de experiencias de cada etapa, es que el *CEL* inicia su actividad a finales de julio de 2018 para Infantil y Primaria y se amplía a Secundaria Obligatoria y Bachillerato en noviembre de ese mismo año. Por lo que para las primeras etapas educativas se ha dispuesto de 3 meses más para poder compartir. Si bien es cierto que después de 4 años desde su puesta en funcionamiento este dato no supone una diferencia significativa.

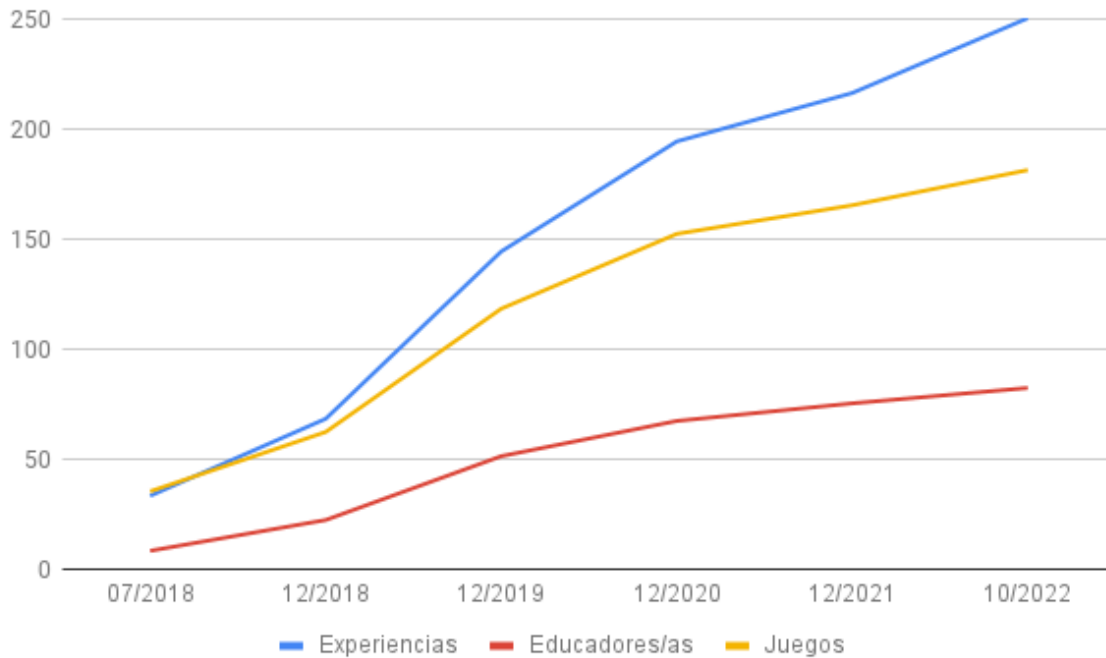


#### 5.2.5.4. Evolución del *CEL*

En cuanto a la evolución que ha experimentado el *Catálogo* las figuras XXII y XXIII muestran cómo ha sido el incremento desde su puesta en funcionamiento hasta el 26 de octubre de 2022. La primera de estas gráficas indica los valores a cada cierre de año, dibujando de esta manera el incremento experimentado en Experiencias, Educadores/as y Juegos. El *CEL* se pone en marcha con la participación de 8 maestros y maestras que comparten 33 experiencias de ABJ para las etapas de educación Infantil y educación Primaria en las que se han utilizado 34 juegos diferentes. La figura XXII muestra cómo se produce un incremento importante durante 2018 y 2019, en 2020 se nota un ligero descenso en las aportaciones, siendo más marcado durante el 2021, por último, en 2022 se mejoran los valores del año precedente. Las explicaciones sobre este descenso pueden deberse a dos factores principales: el primero a causa de un efecto de saturación, es decir, se han incorporado durante los dos primeros años gran parte del profesorado que utiliza el ABJ y posteriormente es más difícil dar con nuevos casos, de la misma manera ocurre con las experiencias, en las entrevistas queda reflejado que el diseño de actividades de ABJ requiere una gran inversión de tiempo, es por ello que puede ser que durante los dos primeros años se han podido recoger experiencias ya diseñadas previamente y los años posteriores hacen referencia a experiencias de nueva creación. El segundo elemento explicativo tiene que ver con la situación de pandemia sanitaria provocada por la Covid-19 que ha afectado directamente al período 2020-21. No sólo eso, cabe resaltar que durante 2020 muchas escuelas e institutos realizaron su docencia utilizando plataformas de comunicación online, lo que ha condicionado en negativo la aplicación de propuestas de ABJ. Cuando se ha podido retornar a la presencialidad, los protocolos han perjudicado también el uso de juegos de mesa en el aula, al no poderse compartir materiales entre el alumnado. Ya durante el

curso 2022-23 se retoma la normalidad en la utilización de materiales en las aulas, lo que explicaría la leve mejora presentada durante el 2022.

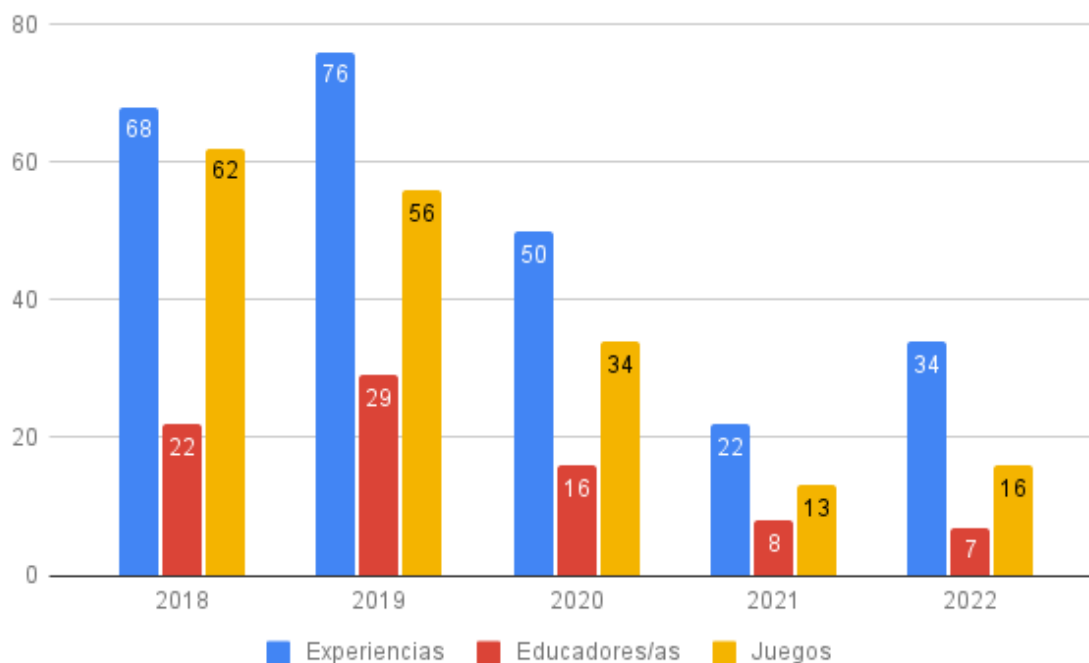
**Figura XXII. Evolución del CEL 2018-22**



La figura XXIII presenta detallado el incremento durante cada año, es decir, la diferencia de valores entre inicio y final de año para las tres categorías referenciadas anteriormente. Esta gráfica únicamente contempla la incorporación de nuevas Experiencias, Educadores y educadoras y Juegos, por lo que no presenta el volumen real de actividad, es decir, no figura la repetición en la utilización de juegos ni cuantifica a docentes que ya han compartido anteriormente. Hay que señalar que tanto 2018 como 2022 no se contemplan como años enteros, en el primer caso abarca desde la puesta en marcha del CEL en el mes de julio hasta el cierre de 2018; en el segundo caso incluye de enero hasta el 26 de octubre de 2022.

Se puede observar con mayor detalle y cuantificar lo que se comentaba anteriormente del incremento o descenso en las distintas variables.

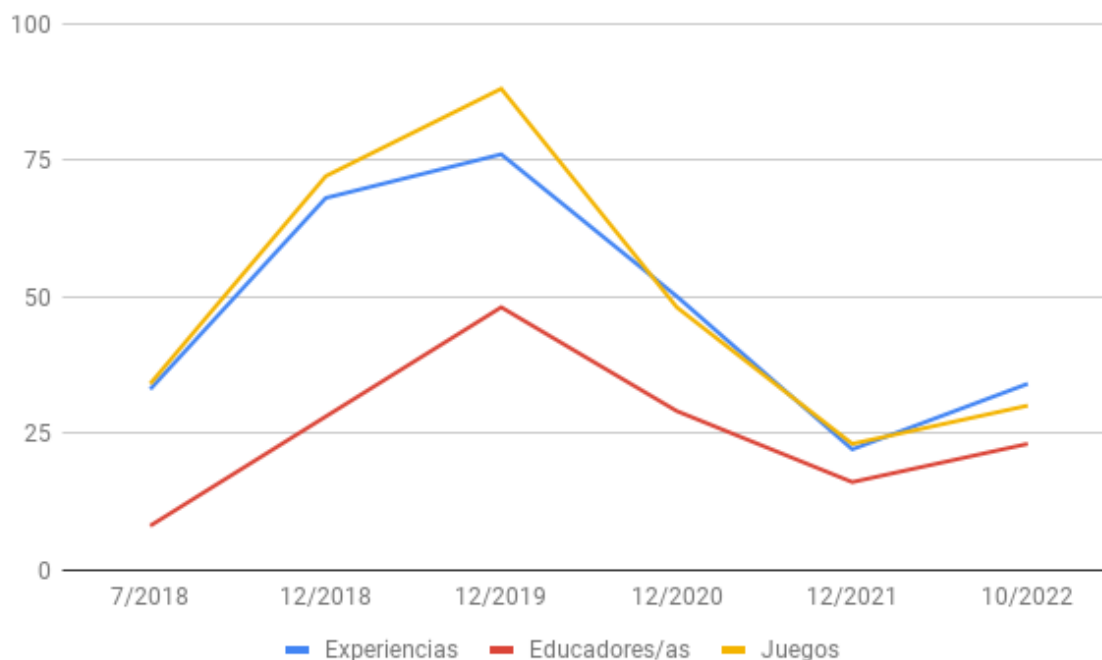
**Figura XXIII. Incremento período 2018-22**



Por último, en la figura XXIV se presenta la actividad real para cada año de funcionamiento en relación a las tres variables observadas con anterioridad. Se muestra la participación de educadores y educadoras durante el período 2018-22, sus aportaciones de experiencias de ABJ y el número de juegos utilizados para ello. Como se ha señalado anteriormente, la distribución de educadores/as marcará también la de Experiencias y Juegos, a mayor número de docentes participando en un año comportará un mayor número de experiencias y la aportación de nuevos juegos. En la gráfica se observa la línea ascendente durante el período 2018-19, siendo el año 2019 cuando se produce el valor más elevado con un total de 48 educadores y educadoras que compartieron 76 experiencias en las que se utilizaron 88 juegos diferentes. Durante los años 2020 y 2021, a

consecuencia de la Covid y el estado de alerta, se da una gran caída en las aportaciones de experiencias hasta llegar al 2022 donde se produce una recuperación.

**Figura XXIV. Valores reales del CEL 2018-22**



#### 5.2.5.5. Competencias curriculares

Para determinar qué capacidades y/o habilidades, competencias curriculares y áreas son más presentes en el conjunto de experiencias se analiza el contenido de manera separada, para visibilizar cuáles tienen mayor importancia. Del conjunto de 250 experiencias recogidas las competencias curriculares más presentes son *Comunicación lingüística* (con 142 resultados), *Competencias sociales y cívicas* (con 121), *Competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología* (con 108) y *Aprender a aprender* (con 90). La tabla XXI muestra los resultados para las 7 competencias curriculares presentes en el CEL.

**Tabla XXI. Nº de experiencias del CEL según su competencia curricular**

Nombre	Total
Comunicación lingüística	142
Competencias sociales y cívicas	121
Competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología	108
Aprender a aprender	90
Conciencia y expresiones culturales	56
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	47
Competencia digital	17

La tabla XXII presenta la distribución de estas competencias curriculares para cada una de las etapas: Infantil (I), Primaria (P), Secundaria Obligatoria (S) y Bachillerato (B), se ha señalado en color verde la de mayor frecuencia, en azul la segunda más presente y en naranja la que queda en tercer lugar.

**Tabla XXII. Competencias curriculares por etapa educativa**

	Aprender a aprender	Competencia digital	Competencia matemática y ciencia y tecnología	Competencia social y cívica	Comunicación lingüística	Conciencia y expresiones culturales	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
Infantil	8	2	16	17	24	1	13
Primaria	56	10	49	54	81	32	19
Secundaria O.	23	4	39	49	40	22	12
Bachillerato	9	2	11	13	8	8	6

	Competencia más presente en primer lugar
	Competencia en segundo lugar
	Competencia en tercer lugar

#### 5.2.5.6. Ámbitos de conocimiento

La tabla XXIII muestra la distribución en referencia a los ámbitos de conocimiento, el más presente es el *Lingüístico* que está contemplado dentro de la competencia curricular de *Comunicación lingüística* que era la de mayor presencia. Comparando las tablas XXI y XXIII se puede observar una cierta lógica en la distribución, sobre todo, en los primeros puestos de ambas tablas.

**Tabla XXIII. N° de experiencias del CEL según su ámbito de conocimiento**

Nombre	Total
Lingüístico	126
Social	75
Matemático	63
Científico-Tecnológico	61
Personal	47
Educación en valores	39
Artístico	33
Educación física	9
Digital	7

**Tabla XXIV. Ámbitos de conocimiento por etapa educativa**

	Ámbito lingüístico	Ámbito matemático	Ámbito científico-tecnológico	Ámbito social	Ámbito artístico
Infantil	22	16	3	14	3
Primaria	72	40	22	27	20
Secundaria O.	34	8	31	30	11
Bachillerato	10	2	10	11	0

	Ámbito de la Educación Física	Ámbito en Educación en valores	Ámbito personal	Ámbito digital
Infantil	5	10	17	1
Primaria	5	16	17	4
Secundaria O.	2	12	14	2
Bachillerato	1	5	4	0

	Ámbito más presente en primer lugar
	Ámbito en segundo lugar
	Ámbito en tercer lugar

#### 5.2.5.7. Capacidades y/o habilidades

Por último, la tabla XXV presenta el volumen de las capacidades y/o habilidades que se dan en las experiencias del *Catálogo*. Destacan las que hacen referencia a la *Atención*, la *Concentración*, el *Lenguaje* y la *Adquisición de vocabulario*, por otro lado, aquellas que tienen la consideración de ser una *actividad Competitiva* o bien *Cooperativa* también tienen un lugar predominante (al ser una categoría de fácil vinculación a cualquier experiencia).

**Tabla XXV. N° de experiencias del CEL según sus capacidades y/o habilidades**

<b>Nombre</b>	<b>Total</b>
Atención	127
Actividad competitiva	108
Adquisición vocabulario	103
Lenguaje	99
Concentración	97
Actividad cooperativa	96
Toma decisiones	84
Expresión y comprensión verbal	84
Observación	74
Razonamiento	68
Pensamiento estratégico	63
Socialización	59
Creatividad	52
Cálculo	50
Memoria	49
Agudeza visual	47
Velocidad procesamiento	44
Discriminación visual	42



Organización espacial	40
Imaginación	36
Coordinación mano-ojo	34
Expresión emociones	33
Función ejecutiva	29
Lógica	27
Coordinación movimientos	27
Visopercepción	18
Reflejos	18
Psicomotricidad	11
Fluencia	10

**Tabla XXVI. Capacidades y/o habilidades por etapa educativa**

	Actividad competitiva	Actividad cooperativa	Adquisición vocabulario	Agudeza visual	Atención
Infantil	8	13	18	14	26
Primaria	55	41	51	21	61
Secundaria O.	46	38	34	13	38
Bachillerato	9	12	7	3	11




	Cálculo	Concentración	Coordinación movimientos	Coordinación óculo-manual	Creatividad
Infantil	10	17	8	13	3
Primaria	30	45	15	17	36
Secundaria O.	10	32	5	7	13
Bachillerato	1	8	1	1	3

	Discriminación visual	Expresión emociones	Expresión y comprensión verbal	Fluencia	Función ejecutiva
Infantil	17	10	16	0	9
Primaria	17	11	47	10	13
Secundaria O.	9	10	21	0	5
Bachillerato	2	6	4	0	3

	Imaginación	Lenguaje	Lógica	Memoria	Observación
Infantil	2	18	2	5	17
Primaria	25	56	12	22	30
Secundaria O.	9	25	11	22	23
Bachillerato	5	6	4	4	8

	Organización espacial	Pensamiento estratégico	Psicomotricidad	Razonamiento	Reflejos
Infantil	7	1	8	6	3
Primaria	24	34	10	28	11
Secundaria O.	11	25	2	30	4
Bachillerato	1	7	0	10	3

	Socialización	Toma de decisiones	Velocidad procesamiento	Visopercepción
Infantil	5	11	7	8
Primaria	32	46	23	8
Secundaria O.	22	26	14	2
Bachillerato	5	7	4	1

	Capacidad/habilidad más presente en primer lugar
	Capacidad/habilidad en segundo lugar
	Capacidad/habilidad en tercer lugar

### 5.2.6. Análisis de la etapa de Primaria

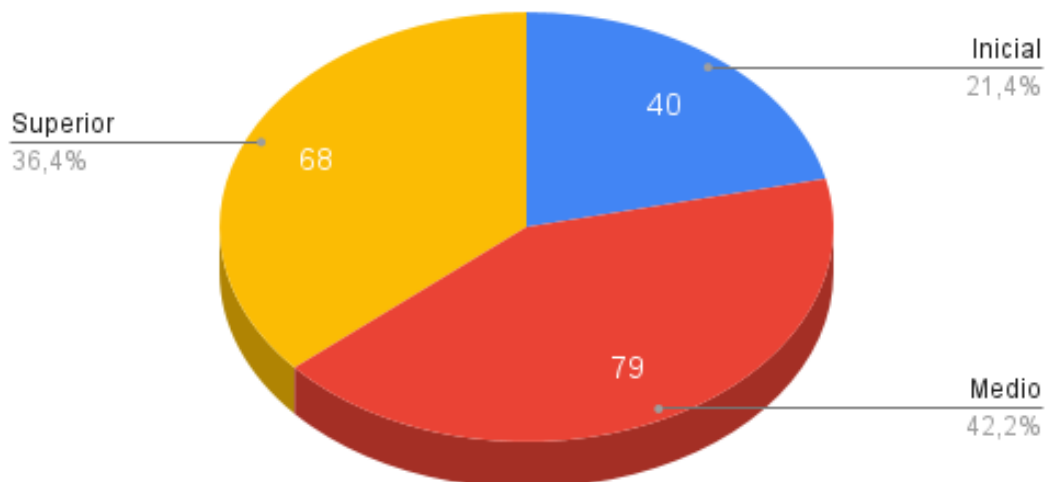
Una vez realizado el análisis general del contenido del *Catálogo* llega el momento de centrar la atención en la etapa de Primaria. Hay 124 experiencias realizadas

dentro de esta etapa, representando el 46% del total. Para la realización de este apartado se ha tomado de referencia parte de la estructura del capítulo *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL): un recurso que da mucho juego* del libro *Antología del aprendizaje lúdico. Recomendaciones de uso* (Caramé y Sastre, 2022b). En primer lugar, se ha analizado en función de la distribución entre los ciclos de Primaria; a continuación se ha prestado atención a los principales maestros y maestras que comparten sus experiencias; después se ha introducido la variable de las competencias curriculares para analizar cuáles son las que mayor presencia tienen; lo mismo se ha realizado en el caso de los ámbitos de conocimiento y de las capacidades y habilidades. A continuación se habla de los principales juegos utilizados en estas experiencias, finalizando con las conclusiones sobre el *CEL* como recurso.

#### 5.2.6.1. Cursos

La figura XXV muestra cómo se distribuyen las experiencias dentro de los diferentes ciclos (Inicial, Medio y Superior). Es en los ciclos Medio y Superior donde se encuentra el mayor volumen de experiencias, con 79 y 68 respectivamente. Mientras que para el ciclo Inicial únicamente se dan 40 experiencias, lo que supone el 21% de toda la etapa.

**Figura XXV. Distribución de experiencias por ciclos**



En relación a los cursos dentro de la etapa de Primaria, 4º y 6º es donde se han realizado más número de experiencias (63 y 59 respectivamente), seguidos por 5º y 3º (54 y 53 para cada uno) y, a cierta distancia, 2º y 1º (36 y 33).

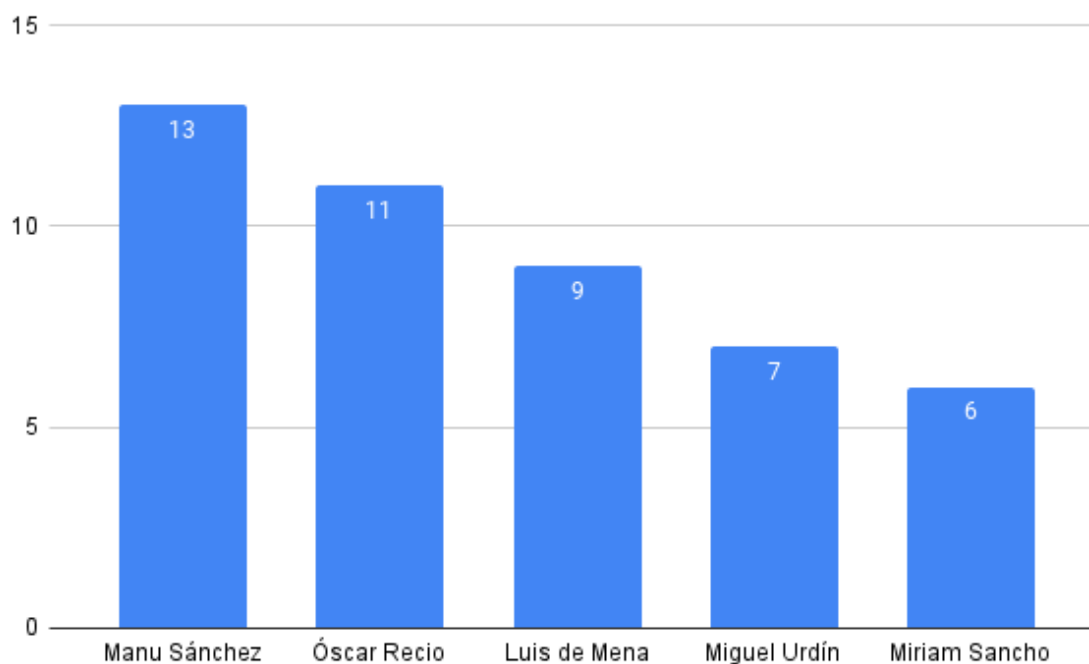
Estos datos contrastan con la percepción inicial de que la desaparición de los juegos de mesa en las aulas iba relacionada con el avance dentro del sistema educativo. Si bien es cierto, que la explotación de los datos recogidos en el *CEL* no permiten, en absoluto, llegar a conclusiones en este sentido.

#### 5.2.6.2. Maestras y maestros abejotistas

Dentro de la etapa de Primaria hay 48 maestros y maestras a los que se pueden considerar como abejotistas, es decir, que practican el ABJ en sus clases. Entre ellos cabe destacar a un quinteto especialmente activo formado por los maestros Manu Sánchez, Óscar Recio, Luis de Mena, Miguel Urdín y la maestra Miriam Sancho. El sumatorio de las experiencias de este grupo suponen el 37% del total de la etapa de Primaria. La figura XXVI detalla el volumen de experiencias de cada uno de ellos. Como se ha comentado en el apartado 2.11.1. tanto Manu Sánchez

como Óscar Recio son especialistas en la aplicación del juego en el aula y llevan muchos años haciéndolo, ello explica el gran volumen de experiencias reportadas al *CEL*. Las otras 3 personas se pueden considerar de la segunda ola de maestros y maestras que han incorporado el juego como herramienta educativa.

**Figura XXVI. Top abejotistas de Primaria y número de experiencias**

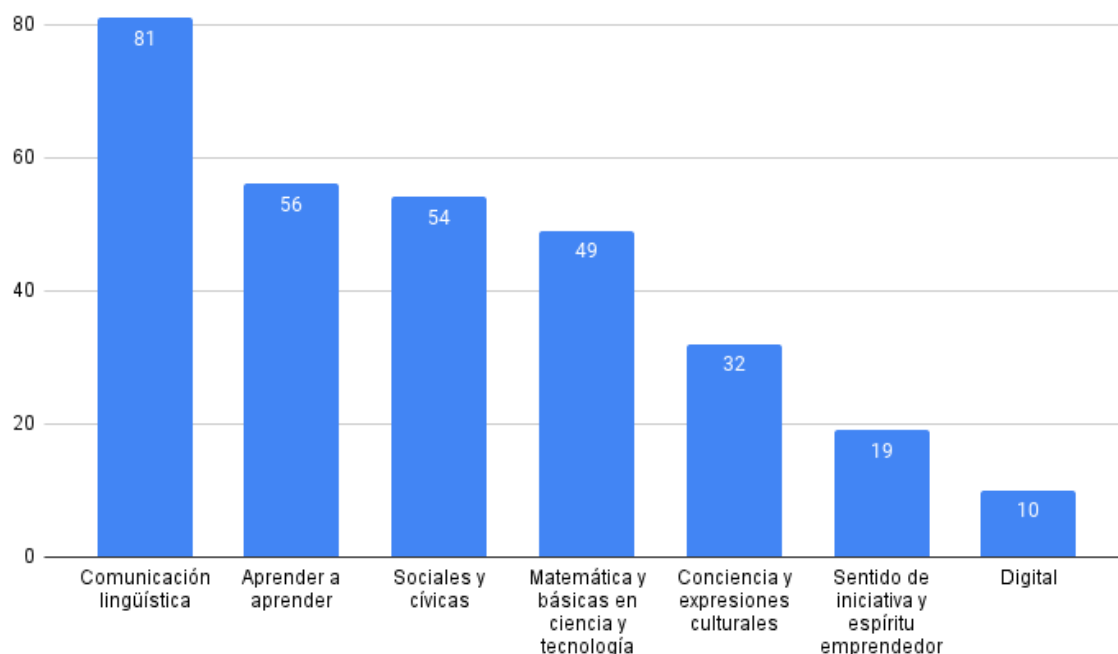


#### 5.2.6.3. Competencias curriculares

Del conjunto de experiencias que se han realizado en los cursos de Primaria se ha procedido a agruparlas en función de las competencias curriculares que están relacionadas. La figura XXVII presenta las competencias ordenadas según la cantidad de experiencias en las que se ponen de manifiesto. Hay cuatro competencias que destacan por encima del resto, en especial la de *Comunicación lingüística*. Las otras tres con un volumen remarcable son *Aprender a aprender*, las competencias *Sociales y cívicas* y las de *Matemáticas y básicas en ciencia y tecnología*. La competencia *Digital* es la que menor representada se encuentra,

posiblemente por la dificultad de encontrar gran variedad de juegos de mesa que permitan trabajar este contenido.

**Figura XXVII. Experiencias de Primaria por Competencia curricular**



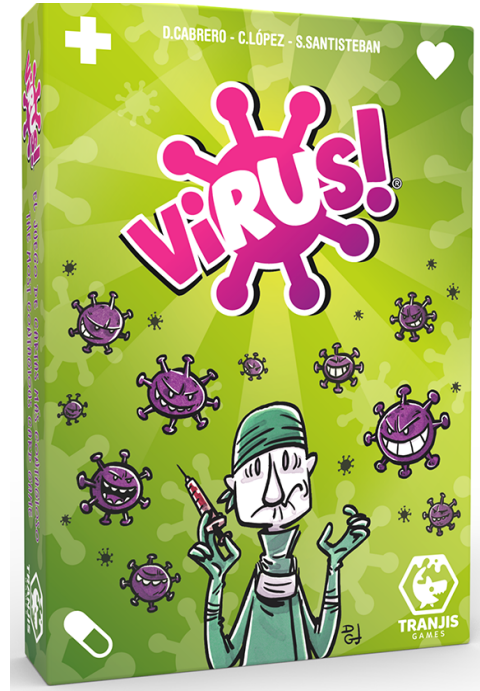
Por otra parte, las competencias más representadas tienen gran relación con gran número de juegos de mesa, así existen muchos juegos donde se pone en práctica (de manera directa o indirecta) la competencia de comunicación lingüística, al jugar se desarrollan competencias sociales y cívicas y muchos juegos tienen un componente matemático presente en sus propias mecánicas.

Caramé y Sastre (2022b) apuntan como en la experiencia *Trabajando el complemento directo con Virus!*<sup>103</sup>, de la maestra Andrea Vitórica, se evidencia cómo trabajar la competencia lingüística en 6º de Primaria mediante un juego de cartas. *Virus!* es un juego competitivo en el que el objetivo es ser el primero en

<sup>103</sup> Puede consultarse la experiencia original en <https://www.elcel.org/es/experiencias/4-trabajando-el-complemento-directo-con-virus/>

conseguir reunir 4 órganos diferentes sanos. Mientras se intenta conseguir, el resto de participantes intentan dificultar a sus oponentes enfermando sus órganos, robándoselos, etc. En este caso la maestra no realiza un cambio sustancial en el planteamiento original del juego, su alumnado tiene el mismo objetivo, pero cada vez que realiza una acción debe de ir acompañada de una oración donde esté presente el complemento directo. De esta manera está reforzando el trabajo de identificación del complemento directo y lo ponen en práctica en una actividad que es de su agrado. La competencia lingüística también está presente en un momento previo del juego, ya que primero deben entender las reglas del juego, ya sea atendiendo a la explicación de la maestra o bien leyendo el reglamento.

Figura XXVIII. Juego Virus!



Una segunda experiencia es *De sílaba a sílaba*<sup>104</sup> de la maestra Lara Menéndez, que en su clase de 3º de Primaria decide utilizar el juego *Letra a letra* para trabajar la competencia lingüística. Este juego está formado por cartas redondas con 3 círculos concéntricos, dentro de cada uno de ellos hay letras que conforman una palabra. La dificultad del juego está en leer siguiendo el sentido circular, gana la primera persona capaz de conseguir 10 cartas, para ello se debe ser el más rápido identificando las palabras y decirlas en voz alta.

<sup>104</sup> Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/212-de-silaba-a-silaba/>

En este caso la maestra decide cambiar un poco el planteamiento, porque su objetivo era trabajar la diferenciación de las palabras en función de su número de sílabas. Para ello divide la clase en grupos de 4 o 5 alumnos y alumnas, a cada uno les da una carta y disponen de 4 minutos para intentar descifrar las tres palabras, apuntarlas en una hoja y clasificarla según su número de sílabas (bisílaba, trisílaba, polisílaba). Una vez finalizado el tiempo, pasan la carta a su izquierda y continúan con la carta que reciben. Al finalizar el ciclo completo se realiza la corrección y comprobación, recibiendo por cada palabra: 1 punto si era correcta, 2 puntos si está bien clasificada según sus sílabas y 5 puntos si detectan un diptongo. Por último, se pasa a hacer recuento de puntos y gana quien más puntos haya conseguido.

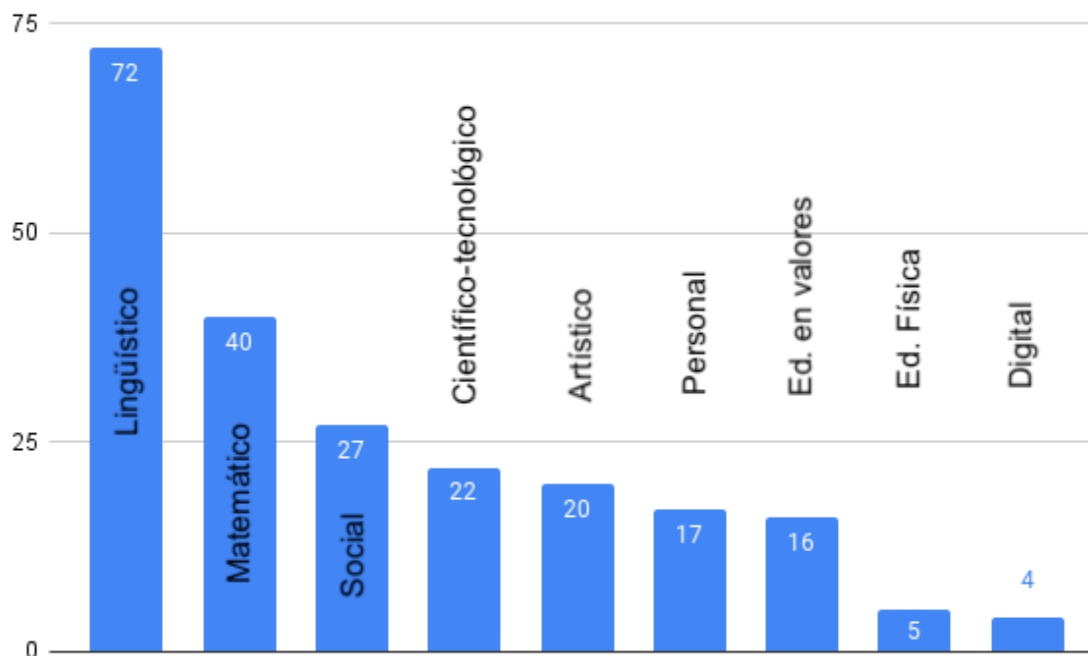
Esta misma maestra comenta que, este mismo juego, se puede utilizar también para trabajar la separación de las sílabas, identificar la sílaba tónica, indicar el tipo de palabra (aguda, llana o esdrújula) y reforzar las reglas de acentuación.

#### 5.2.6.4. Ámbitos

Como se ha indicado anteriormente, el *Catálogo* permite filtrar también por los ámbitos de conocimiento, en este caso la figura XXIX presenta la distribución de las experiencias de Primaria según sus ámbitos. El *Lingüístico* destaca de manera remarcable por encima de los demás, con 72 experiencias, y a continuación le sigue el ámbito *Matemático* con 40. De nuevo aparecen pocas experiencias relacionadas con el ámbito *Digital*. En las entrevistas realizadas a los maestros y maestras ya se resalta la facilidad de poder trabajar estos dos ámbitos (Lingüístico y Matemático) mediante juegos de mesa.



**Figura XXIX. Experiencias de Primaria por Ámbitos**



Para ilustrar este apartado se han elegido 2 ejemplos del ámbito matemático. La primera experiencia *Las tablas en el espacio*<sup>105</sup> es un sencillo juego de elaboración propia de Cristina, maestra de 3º de Primaria. El juego está ambientado en el espacio y su objetivo es conseguir llegar a la luna lo antes posible, a través de un camino dividido en 30 casillas.

La propuesta en clase es dividir al alumnado en grupos de 4 o 5 personas, se les facilita un tablero y 2 dados de 12 caras, con valores del 1 al 12. Para avanzar por el camino se lanzan los dos dados y con el valor mostrado se tiene que resolver la multiplicación, si es correcta se avanza una casilla y se vuelve a tirar, en caso contrario se queda donde está y pierde el turno.

<sup>105</sup> Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/161-las-tablas-en-el-espacio/>

Con esta propuesta quiere trabajar las tablas de multiplicación de manera más amena, presentándolas en un entorno de juego.

**Figura XXX. Juego Los 10 cerditos**

La segunda experiencia es *Cálculo mental con los 10 cerditos*<sup>106</sup> realizada con alumnado de ciclo Inicial. En este caso la maestra utiliza el juego de cartas *Los 10 cerditos* (figura XXX) cuyo objetivo es conseguir el máximo número de cartas. Cada jugador/a por turnos va jugando una carta de su mano, todas tienen un valor numérico que va de 0 a 10, cuando las cartas sumen 10 quien haya lanzado la última carta se queda con todas las que conforman el mazo. Ahora bien, hay diversas situaciones en las que se puede frenar la suma, añadiendo de esta manera un punto de estrategia.



En esta experiencia la maestra no realiza ninguna variación, el mismo juego ya presenta la necesidad de practicar el cálculo. Al finalizar se pasa a hablar sobre lo que ha sucedido durante la sesión de juego, lo que permite trabajar otros aspectos como la expresión emocional, la gestión de la frustración, contemplar distintas estrategias, etc.

#### 5.2.6.5. Capacidades/Habilidades

La gran cantidad de capacidades y habilidades que incluye el *CEL* y el hecho de que es frecuente encontrar diversas de ellas en una misma experiencia, dificulta el

<sup>106</sup>

Puede

consultarse

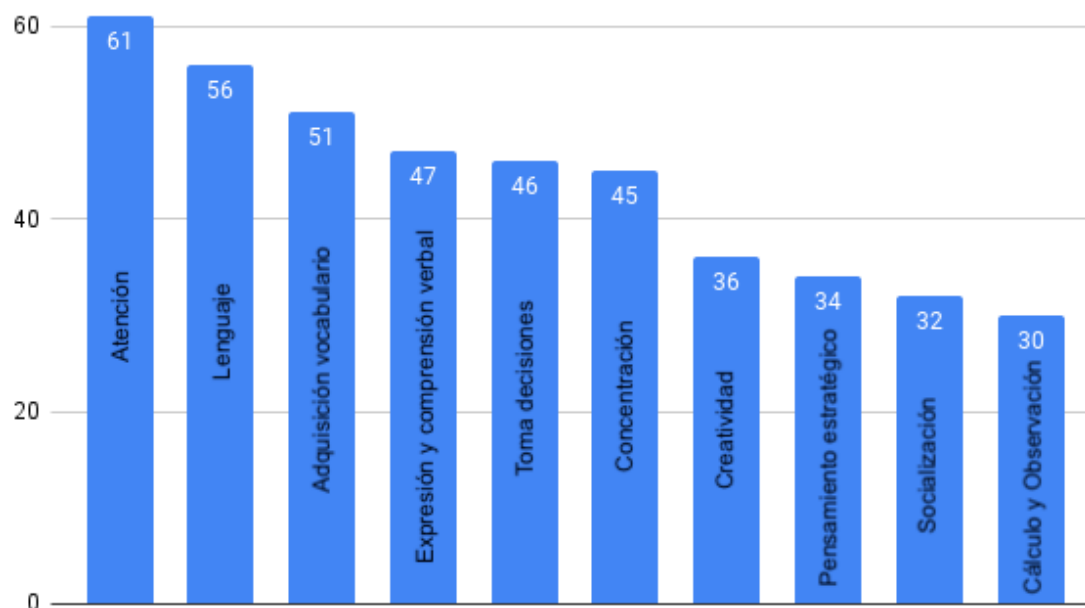
en

<https://www.elcel.org/es/experiencias/160-calculo-mental-con-los-10-cerditos/>

poder analizarlas desde este prisma. En la figura XXXI se observan las 10 capacidades y habilidades más presentes en las experiencias de Primaria. Como se puede observar muchas de ellas hacen referencia a los ámbitos resaltados anteriormente (Lingüístico y Matemático) como son *Lenguaje*, *Adquisición de vocabulario*, *Expresión y comprensión verbal* y *Cálculo*. Las restantes son referentes a propiedades de los juegos o a requisitos para poder interactuar con ellos, así aparecen la *Atención*, la *Toma de decisiones*, el *Pensamiento estratégico*, la *Concentración*, la *Creatividad*, la *Observación* y la *Socialización*. Por lo tanto estas capacidades y habilidades van relacionadas por un lado, a los ámbitos más presentes y, por otro, a las propiedades de los juegos.

No se han contemplado 2 de las opciones de respuesta que hacen referencia a si la actividad se ha planteado mediante un juego competitivo o bien cooperativo, al tener una dependencia muy marcada sobre el propio juego. Es decir, todas las propuestas que utilizan un juego de mesa pueden clasificarse con una de estas dos características, o bien compites con el resto o bien cooperas. Este ha sido el motivo de no incluirlas dentro del análisis.

**Figura XXXI. Experiencias de Primaria por Capacidades y Habilidades**



#### 5.2.6.6. Juegos más utilizados

Sobre cuáles son los juegos más utilizados por los y las maestras de Primaria para su diseño de experiencias de ABJ, se ha actualizado la información al incrementarse el número de experiencias desde la redacción del artículo al que se hacía referencia al inicio del análisis de Primaria. Así, Caramé y Sastre (2022b) identificaban 5 juegos que eran los que tenían mayor protagonismo dentro de las experiencias analizadas: *Story cubes*<sup>107</sup>, *Timeline*<sup>108</sup>, *Virus!*<sup>109</sup>, *Happy Salmon*<sup>110</sup> y *Jenga*<sup>111</sup>. Estos siguen siendo los más utilizados, únicamente se ha producido

<sup>107</sup> Juego de dados donde cada cara está ilustrada con una imagen, el juego consiste en lanzar los 9 dados y crear una historia con los elementos que aparecen.

<sup>108</sup> Juego de cartas en el que debemos construir una línea temporal de distintos acontecimientos históricos.

<sup>109</sup> Juego de cartas cuyo objetivo es conseguir tener 4 órganos sanos.

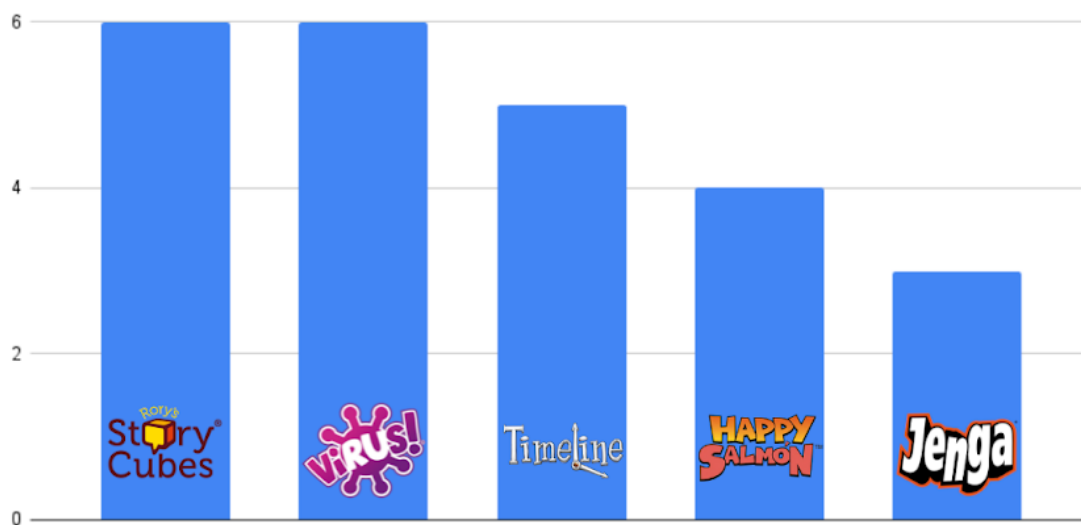
<sup>110</sup> Juego de cartas que consiste en encontrar otra persona que tenga tu misma carta (sin enseñarlas) para poder descartarlas. Gana quien consigue quedarse sin cartas primero.

<sup>111</sup> Juego de mesa compuesto por 54 rectángulos de madera que consiste en ir extrayendo un bloque de madera de una torre, para posteriormente colocarlo en su cima sin hacerla caer.

alguna variación de orden y se han incrementado el número de experiencias para alguno de ellos.

Como muestra la figura XXXII *Story cubes* y *Virus!* con 6 experiencias cada uno son los que lideran el ranking, a continuación les siguen *Timeline* (5 experiencias), *Happy Salmon* (4) y *Jenga* (3).

**Figura XXXII. Principales juegos utilizados en Primaria**



Tal como reflejan Caramé y Sastre (2022b) las características comunes de estos 5 juegos responden a que sus partidas son de breve duración, de reglas fáciles de explicar y entender, con un formato pequeño y muy económicos. Todo ello los convierte en perfectos para su introducción en el aula.

#### 5.2.6.7. Tipología de ABJ

El gran número de experiencias recogidas en el *CEL* y las conversaciones mantenidas con maestros y maestras permiten observar una manifestación diversa de ABJ, donde el juego no siempre tiene la misma utilidad y presencia.

Caramé y Sastre (2022b) presentan una propuesta de tipología sobre distintas manifestaciones de ABJ en las aulas, tomándola de referencia se pasa a actualizarla y acompañarla de ejemplos. En esta tipología inicial se identifican 5 diferentes manifestaciones, se ha pasado a fusionar las dos primeras (facilitador y de recompensa) y se ha añadido una última categoría (reconstruido).

- La primera categoría es la del **juego facilitador o de recompensa**: son experiencias donde se utiliza el juego como preámbulo o conclusión del acto educativo sin que guarde relación directa con él. Su función facilitadora radica en que se utiliza antes de comenzar la explicación para relajar el ambiente de la clase, relajar al alumnado. Puede utilizarse los 10' iniciales del día o bien al volver de una actividad que ha generado una especial excitación (recreo o actividades físicas), después de este breve espacio de juego se comienza la clase con normalidad. Pero el acto de jugar no va relacionado con lo que se trabajará a continuación. El juego como recompensa es cuando se ofrece a aquellos alumnos y alumnas que han finalizado la tarea propuesta poder jugar en silencio a alguno de los juegos que hay en clase. Se recompensa realizar bien el trabajo y hacerlo sin apurar el tiempo, aquí el juego se convierte en un motivante, un premio. De nuevo no guarda relación con lo que se ha explicado o trabajado previamente.

Las experiencias que se han podido consultar, y en conversaciones con maestros y maestras que están introduciendo los juegos en el aula, cuando se produce este tipo de ABJ coincide en que la selección de juegos disponible no es casual, es intencionada. Por lo que con esos momentos de juego no dirigido, de alguna manera, están reforzando o repasando contenido o trabajando habilidades que son de interés para el educador y

educadora. Es decir, los juegos a disposición del alumnado han sido seleccionados por los y las docentes para que se refuerce un contenido o habilidad. Esta categoría supone un 1'6% del total de experiencias de la etapa de Primaria.

La experiencia *Sugi: Competencia lingüística en inglés + Introducción a la programación*<sup>112</sup> realizada por el maestro Óscar Recio en 3º y 4º de Primaria cumple con esta función. Se trata de una experiencia mixta, es decir, cumple dos funciones diferentes: por un lado, el juego es utilizado con normalidad en el aula para fomentar el uso del inglés (*speaking*) e introducir conceptos de programación. Pero a su vez, el maestro lo deja en clase como recompensa. Como el primer contacto con el juego ha sido en inglés y han tenido que expresarse en esta lengua, cuando vuelven a jugarlo se naturaliza que vuelva a hacerse de nuevo en inglés. Así el alumnado que finaliza las tareas propuestas pueden coger el *Sugi*<sup>113</sup> (figura XXXIII) y echar una partida.

Figura XXXIII. Juego Sugi



<sup>112</sup>

Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/53-sugi-competencia-linguistica-en-ingles-introduccion-a-la-programacion/>

<sup>113</sup> Juego de tablero en el que hemos de guiar a nuestros descendientes a través de un bosque que se irá descubriendo, para ello se programan acciones intentando que lleguen al templo en el orden deseado.

De manera similar sucede con la experiencia *Trabajando los ámbitos matemáticos y artístico con Triominos color*<sup>114</sup> del maestro Rubén Benítez. Es de nuevo un caso de experiencia mixta, después de utilizar el *Triominos color*<sup>115</sup> con su alumnado de 1º y 2º de Primaria deja el juego en clase a modo de recompensa o para momentos de juego libre.

- Como segunda categoría está el **juego inalterado**: este tipo de experiencias pasan por jugar al juego de manera normal, sin modificar sustancialmente, respetando el diseño original. Al acabar de jugar es el o la docente quien ha de relacionar lo que ha sucedido mientras se jugaba con el contenido a trabajar. Aquí se da una relación lógica entre el juego y la explicación posterior, se ha incorporado el juego con una intención educativa clara. Se ha incluido dentro de este tipo de ABJ aquellos casos en los que el docente crea un juego original para trabajar en el aula. Esta categoría es la más frecuente del total de experiencias de la etapa de Primaria con un 54%.

La experiencia *Dividiendo con Diamant*<sup>116</sup> de la maestra Patri Mellado responde perfectamente a este tipo de aplicación de ABJ. Esta educadora plantea diversas sesiones dentro de la hora de matemáticas en las que su alumnado juegan a *Diamant*<sup>117</sup>. En este juego competitivo los jugadores deben repartirse los diamantes que van apareciendo mientras exploran una

---

<sup>114</sup>

<https://www.elcel.org/es/experiencias/156-trabajando-los-ambitos-matematicos-y-artistico-con-triominos-color/>

<sup>115</sup> Juego de tablero estilo dominó pensado para los más pequeños, gana el primero que consigue colocar correctamente todas sus piezas.

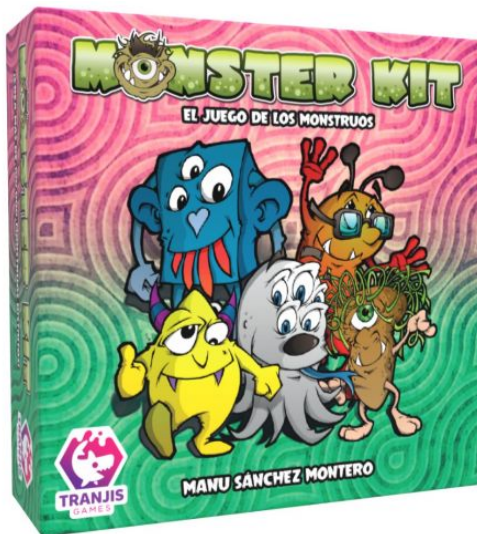
<sup>116</sup> Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/83-dividiendo-con-diamant/>

<sup>117</sup> Juego de tablero en el que los jugadores/as exploran minas en búsqueda de diamantes y rubíes tentando la suerte para conseguir el máximo número de ellos.



serie de minas, con el riesgo de encontrarse trampas en su camino y perder su botín. Después de dedicar varias sesiones únicamente a jugar, enlaza lo que ha sucedido en el juego con la explicación abstracta del concepto de división. Como se ha puesto en práctica, al tener que repartir diamantes, la división se entiende rápidamente. La muestra de la eficacia de esta manera diferente de explicar la división está en los resultados obtenidos en la prueba, todo el alumnado la supera sin fallos. La sencillez de la propuesta es lo que la convierte en una experiencia de fácil replicación por parte de cualquier otro docente que lo desee, únicamente necesita ejemplares de este juego.

**Figura XXXIV. Juego Monster Kit**



En la experiencia *Pasándolo de miedo con Monster Kit*<sup>118</sup>, el maestro Martí Castellà utiliza el juego *Monster Kit*<sup>119</sup> (figura XXXIV) en su clase de 3º de Primaria en la asignatura de inglés. La propuesta pasa por dibujar y crear monstruos, tal como indica originalmente su reglamento, para posteriormente trabajar vocabulario en inglés propio para describir a sus creaciones.

<sup>118</sup>

Puede

consultarse

en

<https://www.elcel.org/es/experiencias/171-pasandolo-de-miedo-con-monster-kit/>

<sup>119</sup> Juego de cartas diseñado por el maestro Manu Sánchez con diversas modalidades de juego. Las cartas muestran diferentes partes de la anatomía de los monstruos: cuerpo, ojos, boca, nariz y complemento. A medida que se van repartiendo (una de cada a cada jugador/a) se debe ir dibujando e integrando las distintas partes, así como formar su nombre con las sílabas que aparecen en cada carta.

- La tercera categoría es la del **juego transformado**: en este caso se ha cogido un juego comercial y se ha modificado sustancialmente en relación a sus mecánicas, su narrativa y/o sus componentes. Esta transformación se produce en pos de trabajar determinado contenido, competencias, capacidades o habilidades con el grupo clase. Esta categoría representa el 38'7% de las experiencias de la etapa de Primaria.

En el primer ejemplo, la maestra Beatriz Cerdán toma un juego clásico como el parchís para introducir un cambio significativo que le permite reforzar el tema de los antónimos en 3º de Primaria. La experiencia es *El parchís de antónimos*<sup>120</sup>, la maestra crea una presentación de Genially desde donde se puede jugar al parchís, pero en cada casilla ha incorporado una palabra. Al caer en una casilla si dicen correctamente el antónimo de la palabra pueden volver a tirar, hasta un máximo de 3 veces. De esta manera consigue repasar las palabras antónimas de manera ágil y divertida.

Figura XXXV. Juego Speed cups

En la experiencia *Construyendo frases en inglés con Speed cups*<sup>121</sup> la maestra Nuria, en inglés de 4º de Primaria, utiliza una adaptación del juego *Speed cups* (figura XXXV). La versión original consiste en ordenar unos cubiletes de colores en función de la secuencia presente en unas cartas que se van



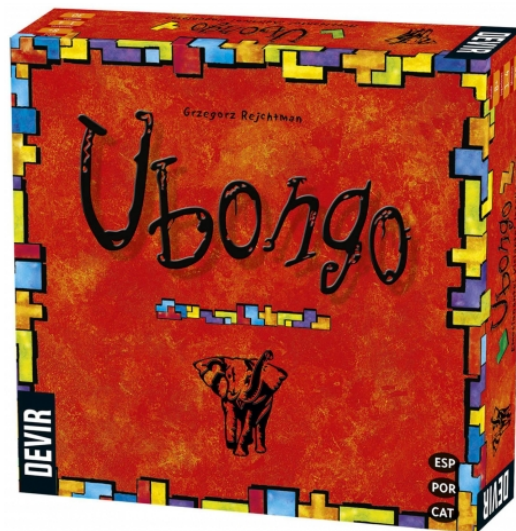
<sup>120</sup> Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/82-parchis-de-antonimos/>

<sup>121</sup> Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/162-construyendo-frases-en-ingles-con-speed-cups/>

descubriendo. En este caso la maestra elabora unas tarjetas en las que hay cinco palabras, cada una de color de uno de los cubiletes. Su propuesta consiste en trabajar por parejas para ordenar correctamente las palabras para componer la frase final, en este caso utilizando los cubiletes para indicar el orden de las palabras. Otra de las modificaciones que ha realizado es que el juego ha dejado de ser competitivo.

- La cuarta categoría corresponde al **juego deconstruido**: aquí el rol del juego se transforma, ya no es necesario jugar a él, se utiliza como punto de partida del aprendizaje. Se puede utilizar el juego completo para, a través de su narrativa, exponer un tema de trabajo o bien integrar alguno de sus componentes en otra propuesta completamente diferente. Con la presencia física del juego se capta la atención y se aprovecha para poder introducir el tema a trabajar, como por ejemplo, en el caso de llevar al aula el juego *Ubongo*<sup>122</sup> (figura XXXVI) y hablar sobre en qué zona geográfica se puede ambientar el juego y qué conocemos de ésta. Esta categoría representa el 4'8% de las experiencias de la etapa de Primaria.

Figura XXXVI. Juego Ubongo



El maestro Miguel Urdín, a través de la experiencia *Crea tu propia aventura con Rox*<sup>123</sup> para 2º de Primaria, toma diversos componentes de varios

<sup>122</sup> Juego en el que se debe cubrir una plantilla con figuras de distintas formas geométricas.

<sup>123</sup> Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/14-crea-tu-propia-aventura-con-rox/>

juegos para utilizarlos en una propuesta más similar a un juego de pistas, donde el objetivo final es dar con la localización del personaje Gatto. En realidad no llegan a jugar a ninguno de los juegos utilizados, sino que estos componentes se integran en la propuesta como elementos que conducen a la siguiente fase. Toda la propuesta busca el fomento de la motivación y animar a su alumnado a la escritura creativa en lengua inglesa.

Una experiencia similar es la del maestro Alberto Casteleiro quien, durante sus prácticas del grado de Magisterio, diseña una propuesta titulada *Conociendo las coordenadas a través del Risk*<sup>124</sup> para 4º, 5º y 6º de Primaria. En ella toma el tablero del juego Risk<sup>125</sup> y les añade ejes de coordenadas. El alumnado, a través de la resolución de ejercicios, obtiene valores que conforman coordenadas y, de esta manera, se puede ir conquistando diferentes territorios. Es decir, para poder colocar una tropa en una localización, previamente es necesario resolver correctamente uno de los ejercicios propuestos.

En los dos ejemplos mostrados no se llega a jugar ninguno de los juegos originales, éstos son sólo la manera de mostrar de forma más atractiva una actividad en el aula. Siempre queda la opción de dedicar una sesión final para que descubran plenamente los juegos.

- La última categoría es la del **juego reconstruido**: en este caso la experiencia de ABJ incluye crear un juego de mesa por parte del alumnado. Será a través de este proceso de diseño y elaboración donde se realiza una

---

<sup>124</sup>

Puede

consultarse

en

<https://www.elcel.org/es/experiencias/208-conociendo-las-coordenadas-a-traves-del-risk/>

<sup>125</sup> Juego de tablero diseñado por Albert Lamorisse y Michael I. Levin de ambientación bélica cuyo objetivo es dominar el mundo.

investigación y trabajo que revierte en su aprendizaje. Finalmente también se puede jugar al juego creado. Autores como Alves y Hostins (2019) y Dancz et al (2017) consideran este tipo de propuesta como *Game design*, donde se involucra a los estudiantes en el proceso de diseño, creación y desarrollo. Esta categoría representa el 4% de las experiencias de la etapa de Primaria.

Un buen ejemplo es el maestro Antonio Luís González con sus alumnos de 4º de Primaria y la experiencia *Jeff el grumete se busca problemas*<sup>126</sup>. Tomando de referencia el juego de cartas *Jeff el grumete*<sup>127</sup> (figura XXXVII) el maestro propone a su clase crear nuevos retos para Jeff. Dedicó una primera sesión para que cada alumno cree 9 problemas matemáticos, en sesiones posteriores se distribuye la clase en grupos de 4 alumnos y alumnas y juegan con estas nuevas cartas.

Figura XXXVII. Juego Club A



En *Jugando con la historia*<sup>128</sup>, el maestro Juan Antonio Sánchez con su clase de 5º de Primaria, decide que creen su propio *Timeline*, un juego en el

<sup>126</sup>

Puede consultarse en <https://www.elcel.org/es/experiencias/207-jeff-el-grumete-se-busca-problemas/>

<sup>127</sup> Juego de cartas diseñado para trabajar problemas matemáticos, en él se plantean diversas situaciones que comportan realizar operaciones matemáticas y se deberá(n) indicar de cuáles se trata.

<sup>128</sup> <https://www.elcel.org/es/experiencias/9-jugando-con-la-historia/>

que se deben ordenar hechos históricos cronológicamente creando una línea temporal. Las cartas tienen la misma ilustración por ambas caras, pero en el anverso aparece la fecha y en el reverso no. Se juega viendo la cara que no incluye la fecha y se debe ubicar correctamente dentro de la línea del tiempo que se va creando.

Para elaborar su propio juego reparte a cada alumno y alumna un evento sobre el que debe investigar. Con los datos recogidos tienen que editar la información más relevante (fecha, localización geográfica y título) en una carta. Una vez finalizado pueden jugar a su *Timeline*.

Con esta propuesta de ABJ se consigue una gran motivación, porque el alumnado está creando su propio juego, se sienten plenamente partícipes y están deseando finalizar el proyecto para poder jugar.

Como se ha podido observar, principalmente los maestros y maestras optan por utilizar el juego en su forma original o bien transformarlo para poder sacarle mayor provecho en sus clases. En el caso del **juego inalterado** principalmente comporta detectar cuál se ajusta mejor al contenido a trabajar. La opción del **juego transformado** implica un trabajo de adaptación, modificación que supone una mayor dedicación de tiempo.

Por otro lado, hay casos en los que la misma experiencia puede ser considerada desde dos categorías diferentes, por ejemplo en el caso de la maestra María Fernanda Arana que, con su propuesta *Dr. Eureka a lo grande*<sup>129</sup>, plantea jugar a *Dr. Eureka*. En este juego de habilidad, los y las jugadoras toman el papel de

---

<sup>129</sup> <https://www.elcel.org/es/experiencias/220-dr-eureka-a-lo-grande/>

becarios/as del Dr. Eureka, para mostrar su valía deben traspasar bolas de diferentes colores en tres probetas evitando tocar las esferas con las manos. La primera persona que logre la distribución propuesta en la carta gana un punto, quien consiga 3 puntos se convierte en el/la ayudante/a del Dr. Eureka. La experiencia propone jugar con una versión gigante preparada por ella, pero a su vez incorpora variantes en las que poder introducir un valor a las bolas que se utilizan en el juego. Por lo que se puede considerar, en función de la variante utilizada, que se trata de juego **inalterado** (sólo se cambia su tamaño) o bien juego **transformado** si se incorpora alguna de las variaciones propuestas por esta maestra. También se produce esta duplicidad en un par de experiencias en las que se contempla utilizar los juegos sin modificación relevante (juego **inalterado**) y dejarlos a disposición de la clase por si finalizan antes de tiempo las tareas del día (juego **facilitador** o de **recompensa**)<sup>130</sup>. Estas experiencias que implican 2 categorías diferentes explican el desajuste en los porcentajes, como se puede comprobar el sumatorio supera el 100%, ello es debido a que hay tres experiencias que se han contabilizado para dos categorías distintas.

#### 5.2.6.8. A destacar

Lo que se inicia como una idea de cómo aportar al movimiento que estaba surgiendo de introducción y utilización de los juegos de mesa en las aulas, ha acabado convirtiéndose en un recurso de gran utilidad.

Los elementos que permiten realizar esta afirmación son:

- el gran número de experiencias que incluye;

---

<sup>130</sup> En concreto son las experiencias que se han referenciado en la categoría de juego facilitador o de recompensa.

- ser un recurso vivo, al no cesar la entrada de nuevas experiencias<sup>131</sup>;
- sentirse como algo propio, es un recurso hecho por y para docentes;
- su facilidad de uso gracias a los filtros incorporados;
- el volumen de consultas y visitas realizadas desde mayo de 2019 que se empezó a contabilizar hasta noviembre de 2022, con un total de 224.289 visitas<sup>132</sup>;
- estas visitas permiten pensar que las experiencias recogidas sirven de inspiración y uso para otros profesionales de la educación, ello se refleja en los y las 51.139 usuarias que registra hasta ahora;
- tener conocimiento que es un recurso recomendado en formaciones a maestros/as y profesorado;
- el análisis de las experiencias permite realizar una propuesta de tipología de ABJ en base a las distintas manifestaciones observadas.

Para una mayor concreción en los anexos se adjuntan diversas tablas en las que se detalla la distribución del conjunto de experiencias recogidas en el *CEL* según

- competencias curriculares,
- ámbitos o áreas,
- capacidades/habilidades, y
- tipología de ABJ.

---

<sup>131</sup> El análisis es de 250 experiencias, mientras se escriben estas líneas ya se han incorporado 12 nuevas experiencias y se continúa invitando a todos y todas aquellas docentes a compartir en el *CEL*.

<sup>132</sup> Datos de la aplicación Google Analytics para el sitio web [www.elcel.org](http://www.elcel.org) se adjunta la figura XLIII en los anexos donde se muestra la evolución durante este período.



### 5.3. Jocs a l'Aula<sup>133</sup>

#### 5.3.1. Motivación para su creación

Como se ha expuesto en el apartado 2.11.3., cada vez se realizan más formaciones tanto impulsadas por los Centros de Recursos Pedagógicos, Centros de Formación del Profesorado, entidades diversas y por las propias editoriales del sector. Estos talleres y cursos, en su gran mayoría de corta duración, tienen una gran acogida y son bien valorados. La crítica recurrente que aparece es su brevedad, es decir, las personas que acuden a estas formaciones se quedan con las ganas de saber más, poder descubrir más juegos que puedan utilizarse en sus clases y disponer de un espacio donde compartir y aprender cómo implementar ABJ.

De aquí surge la principal motivación para la propuesta de *Jocs a l'Aula* ofrecer un espacio formativo continuado a lo largo del curso escolar para docentes interesados en el ABJ (Caramé y Sastre, 2021b y 2022a). De manera paralela, este espacio permite tener contacto directo

Figura XXXVIII. Abejotistas



<sup>133</sup> El contenido de este apartado toma de referencia lo desarrollado en Caramé y Sastre (2021b y 2022a).

con este perfil de profesorado y observar cuáles son sus necesidades, inquietudes y dudas. Y a su vez, incrementar el fondo de experiencias recogidas en el *CEL*.

Aparte de los beneficios vinculados con el trabajo realizado en la tesis, dentro de la realización del curso se marcan los siguientes objetivos:

- Formar en relación al ABJ de manera práctica.
- Dar a conocer nuevos juegos de mesa.
- Aprender de otros profesionales de la educación.
- Compartir experiencias e ideas alrededor del ABJ.
- Pensar y ver cómo aplicar los juegos en el aula.
- Jugar con otros docentes que comparten el mismo interés.

En definitiva, con esta formación se crea un espacio donde los y las docentes interesadas en la aplicación de los juegos en el aula se encuentran para descubrir nuevos juegos, compartir experiencias y jugar. Para poder diseñar propuestas de ABJ es necesario tener pleno conocimiento de los materiales a utilizar, por ello es imprescindible poder dedicar tiempo a jugar para identificar las potencialidades y posibilidades de cada juego.

### **5.3.2. Perfil beneficiarios**

El curso se dirige especialmente a docentes en activo dentro del ámbito formal y/o estudiantes de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria o el Máster de Secundaria. Durante las dos ediciones ha participado docentes de diversas etapas educativas, desde la etapa de educación Infantil hasta Bachillerato, y la participación también de profesorado de ciclos formativos.

### 5.3.3. Metodología

La formación se estructura en sesiones mensuales de una duración de 2 horas en la primera edición y de 3 horas en la segunda. Desde la organización de *Laboratori de Jocs* se prepara una selección de entre 12 y 15 juegos diferentes. La metodología se basa en el conocimiento del mayor número de juegos propuestos, para ello los integrantes de *Laboratori de Jocs* explican cómo se juega para, a continuación, jugar una partida. Es gracias a la experiencia que reporta el haber jugado que permite tener un mayor conocimiento de cómo funciona, sus posibilidades educativas, contemplar cómo se puede adaptar para lograr un mayor aprovechamiento dentro del aula.

Una vez finalizada la partida se analiza el juego a través de una ficha de registro<sup>134</sup> que facilita esta reflexión en grupo, en ella se contemplan algunos de los campos del *CEL*. Así, en la ficha se pregunta por la etapa educativa en la cual se puede utilizar el juego, qué competencias curriculares, ámbitos y capacidades o habilidades se pueden desarrollar. Así mismo, se incorporan preguntas relativas a la perspectiva de género, en concreto si el reglamento y otros elementos del juego utiliza un lenguaje inclusivo, si se da equidad entre los personajes y si el juego reproduce los roles clásicos de género. Para finalizar se demanda qué es lo que más ha gustado y aquello que se puede mejorar. Esta reflexión grupal, desde la visión de diferentes etapas, aporta nuevas maneras de contemplar el juego y su uso en espacios educativos.

### 5.3.4. Calendarización

El curso *Jocs a l'Aula* se ha realizado durante dos ediciones, la primera el curso 2018-19 y la segunda en 2019-20, las sesiones se realizaban los sábados con una periodicidad mensual.

---

<sup>134</sup> Se incluye en los anexos.



### **5.3.5. Resultados**

A la finalización de cada edición se facilita un formulario para poder valorar el curso de manera voluntaria. El porcentaje de respuesta no llega al 50% en ambas ediciones (en el primer caso es del 41% -19 respuestas- y al año siguiente del 30% -12 respuestas-). Estas respuestas, junto a los datos de asistencia y uso de juegos, así como de la valoración de los formadores, permiten resaltar los siguientes elementos:

#### **Número de participantes**

A pesar de que el curso se realiza un sábado al mes en horario de mañana, hay que destacar el volumen de participantes. De esta manera, el cómputo de personas que asisten a alguna de las sesiones propuestas se eleva a un total de 70 docentes: 46 para la edición de 2018-19 y 40 en la de 2019-20 (en la segunda edición repiten 16 personas que ya habían asistido a la primera edición).

En función del género se da mayor predominio de mujeres, en el curso 2018-19 suponiendo el 71'7% de las personas que participan y en 2019-20 de un 65%.

#### **Difundir el abejotismo**

La mitad de las personas que responden el cuestionario de valoración remarcan que no habían utilizado el ABJ anteriormente. Por la cual cosa, el curso permite acercar esta propuesta a un mínimo de 16 personas. El resto de participantes profundizaron en la práctica y utilización del juego en el aula.

#### **Mayor conocimiento de juegos**

En su primera edición se utilizaron 56 juegos de mesa diferentes, llegando a 60 durante la segunda edición. En total se presentaron 116 juegos de mesa. Lo que

aporta una gran variedad y un mayor conocimiento de los juegos disponibles en el mercado para poder ser utilizados dentro del aula.

### **Qué ha aportado**

Las respuestas destacan que el curso *Jocs a l'Aula* les ha aportado nuevos conocimientos y buenas ideas para la utilización de los juegos de mesa como herramienta educativa. Por otra parte, la posibilidad de descubrir nuevos juegos, tener la oportunidad de probarlos y conocer gente nueva.

### **A destacar**

Los puntos fuertes que destacan los participantes del curso es el buen ambiente creado en las sesiones y que el contenido es, mayoritariamente, práctico. También resaltan el alto grado de aplicación en su día a día y su simplicidad. Por último, la gran cantidad de juegos utilizados y sus posibilidades dentro de clase.

### **Valoración del curso**

En ambas ediciones la valoración ha sido muy elevada, siendo de un 8'9 en la primera edición y de un 9'6 en la segunda. Es interesante destacar que la nota mínima fue de un 7 y 8, respectivamente.

De manera interna se valora el hecho de disponer de un espacio de juego a lo largo del curso dirigido a docentes desde donde descubrir nuevos juegos, compartir la experiencia con otras personas del ámbito educativo e intercambiar cómo lo utilizarían en sus clases.

## 5.4. El Aula de Jocs

### 5.4.1. Antecedentes y origen

Como queda recogido en Ruda y Yoldi (2014) y Yoldi (2017) en enero de 2014 la Universitat de Girona pone en funcionamiento en la Facultat de Derecho la UdGLudoteca. Como su nombre indica se trataba de un espacio principalmente de ludoteca donde fomentar la socialización y la innovación docente a través del juego. Para ello disponían de un despacho compartido en el que podían desarrollar su actividad. Lamentablemente la UdGLudoteca cesa su actividad en octubre de 2015. Esta experiencia se puede considerar como inspiradora del *Aula de Jocs*, aunque como se muestra a continuación presenta diferencias.

A nivel europeo se tiene conocimiento de dos recursos donde el juego también tiene un papel clave. El primero de ellos es el *LudiLab*<sup>135</sup> de Bruselas, un centro de documentación especializado en el juego, desde donde impulsar o dar soporte a la creación de juegos, en funcionamiento desde septiembre de 2014 (Ludilab, s. f.). El segundo es el *LudoMaker*<sup>136</sup> de la Universidad Sorbonne Paris Nord en su departamento de Ciencias de la Educación. Este espacio, inaugurado en junio de 2016, se presenta como laboratorio de creación de juegos dirigidos a la educación.

Caramé y Sastre (2021a) señalan que el proyecto del *Aula de Jocs* empieza en el 2017, cuando la asociación *Laboratori de Jocs* plantea a la Facultat d'Educació de

Figura XXXIX. Aula de Jocs



<sup>135</sup> <https://ludilab.eu>

<sup>136</sup> No disponen de página propia, la información se encuentra en su perfil de Facebook <https://es-la.facebook.com/ludomaker>

la Universitat de Barcelona la idea de un espacio donde el juego de mesa sea el protagonista como herramienta educativa. De ahí nace una colaboración en la que se gesta la idea durante 2 años y toma forma en 2019. El proyecto inicial es valorado favorablemente por parte de la Universidad de Barcelona y, antes de la finalización del primer año de actividad, se decide potenciarlo y mejorarlo. Ello lleva a un cambio de espacio, pasando de un aula con capacidad para 30 personas a otra que dobla sus dimensiones y capacidad. Así se llega a marzo de 2020, cuando el nuevo espacio empieza a funcionar. Sin embargo, la actividad queda frenada a raíz de la pandemia. Después de un período en el que el *Aula de Jocs* funciona de manera muy limitada, el 7 de julio de 2022 se inaugura oficialmente por parte del rector Joan Guàrdia. Ya durante el curso 2022-23 el Aula normaliza su uso y actividad.

#### **5.4.2. Objetivos**

El *Aula de Jocs* nace con el objetivo de resaltar las posibilidades educativas de los juegos de mesa y acercarlos a un público que, en muchas ocasiones, ha dejado de jugar (estudiantes y profesorado). Se trata del primer espacio en una universidad española dedicado exclusivamente al ABJ, no encontrándose algo semejante en otras universidades europeas. Por lo que podemos decir que se trata de un recurso pionero. A diferencia de la experiencia de la UdGLudoteca, el LudiLab de Bruselas o el LudoMaker de la Universidad Sorbonne Paris Nord, el *Aula de Jocs* se centra en la divulgación, formación y uso del ABJ.

Desde el *Aula de Jocs* se plantean 4 vías de trabajo principales:

- **lúdica:** un espacio de juego libre donde poder acudir para descubrir juegos y pasar un buen rato; de esta manera se concibe como una ludoteca sin límite de edad. Habitualmente las ludotecas en Cataluña se dirigen a un público infantil y



juvenil, no habiendo oferta pública una vez se supera determinada edad. La figura XL<sup>137</sup> muestra la distribución de las ludotecas de Cataluña en función de su edad máxima de asistencia. Así se puede observar cómo el 70% de ellas, de una total de 37, atienden a niños y niñas hasta los 12 años de edad . Superada esta edad sólo hay un 30% de oferta, y ésta es residual una vez se superan los 16 años (sólo 2 ludotecas para toda Cataluña atienden hasta los 17 y los 18 años respectivamente). Esta falta de ludotecas para población mayor de 16 años justifica esta línea de trabajo, convirtiéndose en un espacio público donde pueden acudir jóvenes y no tan jóvenes, recuperando el legado de ludotecas dirigidas a un público más adulto como fueron *La Casa del Mig* y *l'Annex de Golferichs*<sup>138</sup>.

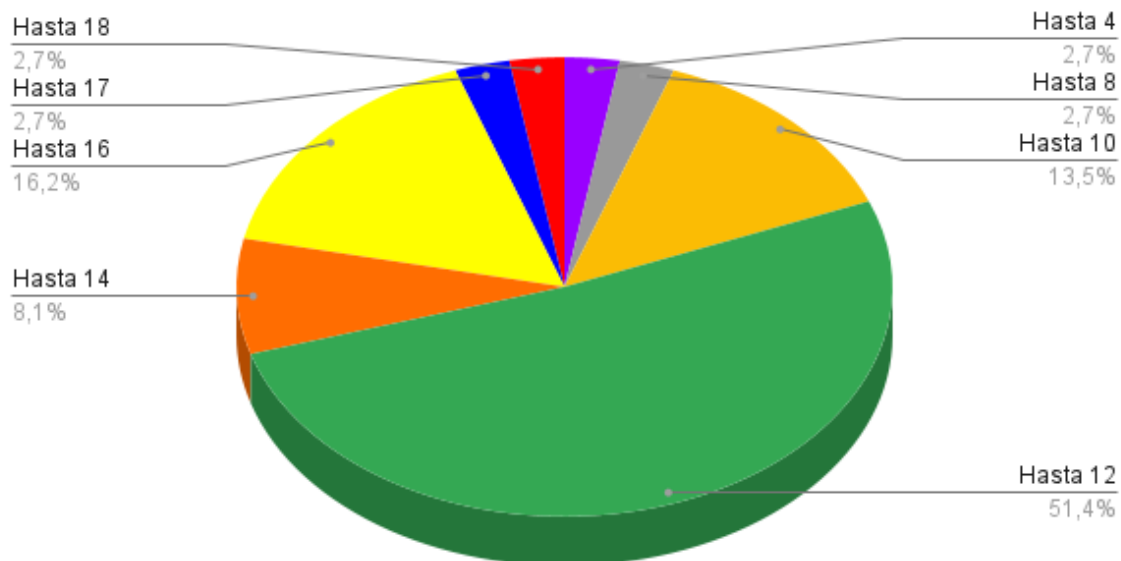
Este uso de juego libre, quien puede sacar mayor beneficio son las personas vinculadas a las facultades de Educación y Psicología al encontrarse en el mismo campus, no siendo excluyente a otras personas si se visita dentro de su horario de atención.

---

<sup>137</sup> Datos extraídos de <http://www.ludoteques.cat/ca/ludoteques/llicitat-ludoteques.html> y de las páginas web de cada ludoteca (Ludoteques.cat, s. f.).

<sup>138</sup> Ambas ludotecas abrieron sus puertas en 1989 en la ciudad de Barcelona y se dirigían a un público mayor de 13 años. En la actualidad no existe un recurso similar.

**Figura XL. Ludotecas de Cataluña según límite de edad superior**



- **formativa:** aula con capacidad para 60 personas, desde donde poder formar a los y las futuras docentes y a profesionales del campo de la educación en la utilización de los juegos como herramienta educativa. Al encontrarse en la Facultat d'Educació se produce una relación natural entre el juego y educación, integrando el espacio como un aula más por la que pueden pasar los grupos clase para realizar alguna de sus sesiones formativas. Con esta acción formativa se incorpora el ABJ como metodología dentro del currículum de los diferentes grados de la Facultat, así tienen un lugar donde aprender cómo aplicar y utilizar el ABJ. Esta opción formativa se dirige principalmente al alumnado, pero también al profesorado y toda persona con interés en el ABJ. A un nivel más concreto, incidiendo en la importancia de la formación, han pasado 7 alumnas de Pedagogía para realizar sus prácticas en el *Aula de Jocs*, desde el curso 2019-20 hasta el curso 2022-23.

- **centro de recursos:** desde donde se pueden consultar el fondo de 665 juegos<sup>139</sup> presentes, así como generar recursos de ABJ. El *Aula de Jocs* viene a ser el complemento físico del *CEL*, de esta manera tomar los juegos que aparecen en las diversas experiencias y poderlos conocer en detalle. A su vez, la gran diversidad de juegos permite, a toda aquella persona interesada en el ABJ, explorar para encontrar aquel que mejor se ajusta a sus necesidades.

- **investigación:** punto de encuentro desde el que desarrollar proyectos de investigación centrados en el ABJ. En este sentido, durante el curso 2022-23 acoge las sesiones del Grupo de Trabajo impulsado por *Laboratori de Jocs* y que está formado por docentes en activo y alumnado de la Facultat d'Educació.

#### 5.4.3. Histórico de actividades

Desde su puesta en funcionamiento en el curso 2019-20 el *Aula de Jocs* ha ido ampliando el número y tipo de actividades realizadas. A continuación se detallan ellas de manera cronológica:

- curso 2019-20:
  - Diseño y realización de un Breakout para el alumnado del grado de Trabajo Social.
- curso 2020-21: durante este curso únicamente se realiza actividad interna de gestión debido a la situación sanitaria provocada por la Covid-19.
- curso 2021-22:
  - Diseño y realización de un Breakout EDU para la bienvenida del nuevo alumnado, con una participación aproximada de 900 alumnos y alumnas.

---

<sup>139</sup> A noviembre de 2022. No es un fondo fijo, ya que se van incorporando juegos para completar la oferta lúdica.

- Formaciones genéricas sobre ABJ para alumnado.
  - Formación sobre emprendimiento a través de los juegos a profesorado universitario.
  - Asesoramiento para la realización de trabajos en los que se quiere incorporar la visión lúdica.
- curso 2022-23:
- Realización del Breakout EDU de bienvenida al nuevo alumnado, con una participación de 1149 alumnos y alumnas.
  - Diseño de un juego de cartas para explicar los recursos existentes en la Facultat d'Educació.
  - Formaciones genéricas sobre ABJ para alumnado.
  - Formaciones para trabajar determinado contenido o competencia con grupos clase.
  - Asesoramiento para la realización de trabajos en los que se quiere incorporar la visión lúdica.
  - Reuniones del Grupo de Trabajo formado por docentes en activo.

#### **5.4.4. Perfil potencial de usuarios y usuarias**

Como se señalaba anteriormente, el perfil mayoritario es el de personas vinculadas a la Facultat d'Educació de la UB al encontrarse en sus instalaciones y darse a conocer entre su profesorado y alumnado. Al estar situado en el mismo campus que la Facultat de Psicologia, este recurso se puede hacer extensivo fácilmente a su alumnado y profesorado.

El *Aula de Jocs* no se contempla como un recurso exclusivo de la Facultat d'Educació, sino que se trata de un recurso propio de la Universitat de Barcelona

abierto a toda persona que quiera hacer uso, por lo que se plantea como recurso de la ciudad de Barcelona.

Los primeros años de actividad no se ha realizado registro de usuarios y usuarias, cabe decir que fue muy reducido al dedicarse más a la adecuación del espacio y gestión y al haber de cerrar de manera imprevista su actividad debido a la Covid-19. Sí que hay registro de uso a partir del curso 2021-22, habiendo pasado 538 usuarios y usuarias, mientras que en el curso 2022-23 (de septiembre a diciembre) han pasado 815 personas<sup>140</sup>.

#### **5.4.5. Repercusión del espacio**

El *Aula de Jocs* como recurso educativo que divulga y fomenta el ABJ ha suscitado interés por parte de la prensa escrita y también por una tv local de Barcelona. Destacando la novedad y características del espacio, así como la apuesta por la innovación educativa.

De la misma manera, tanto editoriales del sector del juego como el Festival del Joc Dau han destacado la necesidad de espacios de este tipo y han mostrado su interés en establecer vías de colaboración<sup>141</sup>.

Al darse a conocer la existencia y actividad que se realiza desde el *Aula de Jocs* diversas universidades nacionales e internacionales han mostrado interés en la propuesta. No se descarta la replicación de aulas similares en otras universidades.

---

<sup>140</sup> No se contabilizan las personas que realizaron los diferentes Breakout EDU (el del grado de Trabajo Social, ni el realizado para la Bienvenida del alumnado). Remarcar que durante el curso 2021-22 el protocolo sanitario no permitía un uso pleno del *Aula de Jocs*, por este motivo no se publicó el recurso y su actividad fue más contenida.

<sup>141</sup> Ejemplo de ello son las donaciones que se han recibido por parte de diversas editoriales, así como la publicación en el programa del festival de un pequeño artículo dedicado al Aula. También en el *Aula de Jocs* se ha realizado el curso de formación del Dau 2022 dirigido a maestros y maestras.

Por último, resaltar la valoración positiva de las personas que han visitado o han utilizado el espacio. Remarcando la necesidad de hacer un mayor uso, más allá de formaciones puntuales.

## 6. Discusión y conclusiones

### 6.1. Presentación

Es el momento de presentar las principales conclusiones que se derivan del trabajo realizado en la tesis teniendo en consideración las lecturas realizadas, así como el análisis de las entrevistas, grupos de discusión y las experiencias recogidas en el *CEL*.

La investigación se centra en el Impacto educativo del Aprendizaje Basado en Juego en Primaria desde el punto de vista del y de la docente. Para ello, en un primer lugar, era necesario abordar la terminología que se utiliza habitualmente para designar las aproximaciones lúdicas que se han tratado durante la tesis. Con la voluntad de aportar explicaciones que permitan diferenciar con mayor claridad entre ellas.

A continuación se ha interrogado a las personas que están realizando ABJ en sus aulas con el objeto de incorporar su percepción.

Para finalizar el apartado se presentan las limitaciones de la investigación así como futuras líneas de investigación que se pueden desarrollar a partir de este punto.

### 6.2. El juego en la educación formal

En el capítulo 2, de fundamentación teórica, se aborda la necesidad o búsqueda de un cambio en los planteamientos, metodologías y herramientas educativas y cómo el juego puede dar respuesta a ello. A su vez, se resaltan los beneficios

derivados del juego y el hecho que éste va desapareciendo del espacio de educación formal a medida que se avanza por él. Sin embargo, el juego entendido, sobre todo, como práctica deportiva está muy presente en las aulas de nuestras escuelas e institutos. La propia asignatura de Educación Física incorpora la práctica y uso de dinámicas y juegos para poder trabajar el contenido, los mismos deportes son, en si mismos, juegos.

Todo el movimiento de renovación pedagógica iniciado en el siglo pasado remarca la importancia de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño y niña. Pasando de una educación centrada en el profesorado a una más paidocéntrica, de esta manera se defiende articular la enseñanza tomando como eje principal los intereses del alumnado. Esta defensa puede pasar por entender que hemos de hablar y enseñar sobre aquello que tienen interés, descubrir cuáles son los temas que llaman la atención a nuestro alumnado. Si ello se aplica dentro del ámbito formal de la educación, y más durante la etapa obligatoria, el principal interés del alumnado es jugar, tal y como apunta De Borja (1982). Por lo que el juego debería tener una mayor presencia y proyección dentro de las aulas. Y más si, como hemos podido ver, el juego se convierte en un gran aliado para el aprendizaje. Ello, junto a otros antecedentes de interés presentados en el apartado 2.5., muestra que la utilización de juegos como herramienta educativa no es nada nuevo.

Una de las diferencias remarcables entre los autores y autoras históricas de la pedagogía que introdujeron el juego en su práctica diaria y la nueva corriente de maestros y maestras que van de la mano del ABJ, gamificación y Breakout EDU es que este último movimiento va impulsado por personas que no han abandonado el juego, es decir, no sólo confían en el juego como herramienta en las aulas, sino que estas mismas personas son “jugonas”. Han llevado su gusto



por los juegos de mesa, de ordenador o de escape a su práctica profesional. No es, por tanto, sólo una defensa del juego sino que lo conocen, lo viven, lo disfrutan. Y es esta participación y gusto lo que también transmiten en sus propuestas didácticas basadas en juegos.

Se trata de un nuevo perfil de docente, en este caso, los impulsores, la primera ola, son jugones que incorporan al aula una de sus pasiones; la segunda ola son descubridores de esta aplicación y viendo la pasión y resultados que producen se embarcan también, no sin antes volver a un hábito (quizás) olvidado: jugar.

Ello acompañado del diferente desarrollo de la industria de los juegos de mesa, como es lógico los precursores de la introducción del juego en el aula no disponían de la gran oferta lúdica presente, por lo que crean sus materiales y juegos basados en el tipo y diversidad de juego que tenían en aquel momento. En la actualidad esta gran oferta lúdica conlleva mayores posibilidades de ajustar o inspirarse en juegos comerciales para convertir el aprendizaje en una experiencia lúdica que será recordada. A su vez, disponer de mayor diversidad de juegos aporta tener acceso a un mayor abanico de mecánicas que sirven de inspiración a maestros y maestras.

### 6.3. Definiendo conceptos

A lo largo de la tesis se ha hablado de la gamificación o ludificación, del ABJ, del Serious game y del Breakout EDU/Escape Room Educativo. Estas 4 metodologías enumeradas tienen en común la búsqueda, por parte del educador o educadora, de un elemento de motivación que rompa la monotonía del día a día de su alumnado y mejore la experiencia educativa. En los últimos años, en el estado español, han surgido gran número de maestros/as, profesores/as y educadores/as

que se han decidido por este tipo de metodologías, encontrando en ellas ese punto de motivación que no conseguían con las prácticas educativas convencionales.

Pero no únicamente se trata de conseguir motivar al alumnado, sino que ludificar la experiencia educativa además presenta otras ventajas, Sánchez (2017b) argumenta que cumple perfectamente con las directrices marcadas por la LOMCE, donde dice

El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado debe ser capaz de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos. (p. 24)

Esta serie de procesos que señala Sánchez se pueden desarrollar a través de propuestas lúdicas, donde encontramos diversas de estas acciones. Sobre todo partiendo de experiencias de ABJ, o bien con la utilización de Serious game o enfrentando a la clase a los retos incluidos en un Breakout EDU o un Escape Room. El alumnado deberá poner en acción su capacidad de analizar, de razonar, reflexionar, tomar decisiones, identificar...

Por su parte, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través de la Orden ECD/65/2015 (2015), en su anexo II, expone cuáles deben ser las características del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el trabajo por competencias.

Uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje. (p. 17)

En esta cita se señala la importancia de generar y mantener la motivación dentro del aula. Como se ha podido observar la utilización de propuestas lúdicas, cualquiera de ellas, inciden de manera positiva en el incremento de la motivación. Aunque sólo sea por la novedad que suponen.

Continúan indicando que desde el cuerpo docente se debe trabajar para incrementar la curiosidad y justificar la incorporación de nuevos conocimientos que permitan desarrollar estas competencias.

Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias. Asimismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula. (Orden ECD/65/2015, p. 17)

No sólo provocan un incremento de la motivación, con lo que ya se justificaría su uso, sino que también permiten contextualizar los aprendizajes, dotando de significado a conocimientos más abstractos, conectando lo aprendido con una finalidad dentro de la propuesta de juego.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. (Orden ECD/65/2015, p. 17)

Junto a las características que se han señalado anteriormente, hay que añadir que la aplicación de estas propuestas lúdicas implican que el alumnado participe de manera directa, de forma participativa y activa, por lo que se pueden considerar como metodologías activas. A través del juego se simulan situaciones, que llevan a vivirlas, a sentirse dentro de ellas, lo que lo convierte en un proceso experiencial y que comporta un aprendizaje significativo al poderlo relacionar con cosas concretas.

Otras de las ideas importantes que quedan recogidas en esta orden, hace referencia al tipo de metodologías que mejor se ajustan a este aprendizaje competencial, así expone que

Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes. (Orden ECD/65/2015, p. 17)

En gran medida este tipo de propuestas conllevan fomentar el trabajo en grupo, compartiendo el momento de aprendizaje a través de la exposición de ideas, la discusión y el establecimiento de acuerdos. A pesar que no sale referenciado explícitamente en los ejemplos de metodologías que comportan estrategias interactivas, no hay duda que las cuatro propuestas definidas responden perfectamente a estas características y manera de trabajar.

Volviendo a las definiciones, se pueden considerar que tanto Serious game como Breakout EDU y los Escape Room educativos son tipos de juegos. En el primer caso son aquellos que tienen un propósito más allá de jugar, mientras los otros dos casos son ejemplos de juegos de escape. Por lo que deben entenderse como experiencias de ABJ, únicamente cambia el tipo de juego utilizado. En las tres situaciones el alumnado juega y vive una experiencia lúdica. En la entrevista realizada a Pedraz, él considera que tanto el Breakout EDU como el Escape Room educativo son propuestas de juego que se diseñan con un propósito concreto, con un objetivo de aprendizaje, por lo que los considera ejemplos de Serious game.

De estas cuatro manifestaciones lúdicas la *gamificación* es la que tiene mayor protagonismo, no necesariamente porque se den mayor número de experiencias gamificadas sino porque se ha producido un mal uso del término. En muchas ocasiones se hace referencia a gamificación cuando lo que se está proponiendo es una experiencia de ABJ, ya sea con un juego comercial, una adaptación o creación propia, un Serious game o bien con una propuesta de Breakout EDU. La economía del lenguaje, la extensión popular del concepto *gamificación* y la falta de conocimiento de las otras manifestaciones lúdicas ha llevado a no hablar con propiedad y englobarlo todo bajo el mismo término.

La diferenciación inicial entre gamificación, ABJ, Serious game y Breakout EDU era equivocada. Después de analizar las lecturas y el contenido de las entrevistas se llega a la conclusión de que se pueden establecer dos categorías diferentes:

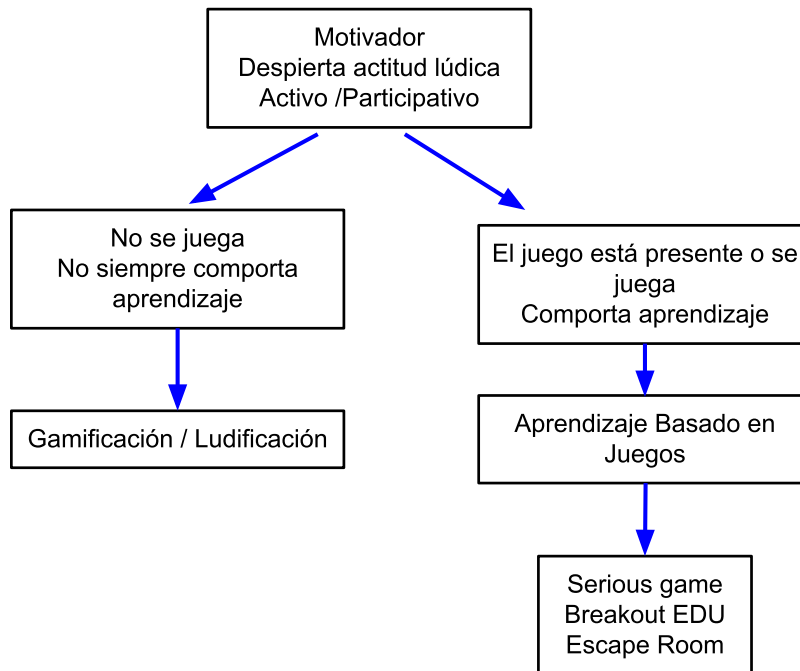
- la gamificación por un lado, y
- el ABJ por otro lado.

En la figura XLI se resumen estas dos categorías y sus características más generales. Como elementos en común tienen que se tratan de propuestas que incrementan la motivación, que despiertan entre sus participantes una actitud lúdica y que requieren de una participación activa. Ahora bien, por lo referenciado anteriormente, en los procesos de gamificación la acción de jugar puede quedar en un segundo plano y no siempre se produce un aprendizaje. Mientras que en el ABJ el juego es su componente principal, aunque no siempre se juegue, y conlleva un aprendizaje.

Como se ha expuesto, el ABJ sí que parte de un juego, el juego está presente, aunque como se ha podido ver no siempre comportará jugar y se realiza a partir de unos objetivos de aprendizaje concretos. En este caso, podemos tener delante una propuesta de ABJ utilizando un juego de mesa comercial (ya sea un juego casual o bien un Serious game) o propuestas en forma de retos como son los Breakout EDU o los Escape Room educativos. Como se ha comentado anteriormente, si se considera que el Breakout EDU y el Escape Room educativo son manifestaciones de Serious game, la diferenciación es el formato que toman. Así tendríamos Serious game en formato de juego de mesa y otros en formato de juego de escape (generalmente diseñados por los mismos/as docentes). Tanto el Serious game como Breakout EDU/Escape serían tipos de juegos, por ello se

engloba dentro del ABJ. Ello lleva a la redefinición, considerándolos como manifestaciones de ABJ.

**Figura XLI. Diagrama de propuestas lúdicas**



Aunque se ha intentado esclarecer las diferencias entre los diferentes conceptos, no es posible llegar a una definición que elimine las dudas. Según a qué autor se tome de referencia una misma experiencia podría considerarse como gamificación o como ABJ. Homer, Kinzer y Plass (2015) hacen referencia a esta dificultad de dar con una definición definitiva "...a definition of game-based learning, and especially a distinction of games versus nongame environments, even when it seems intuitively possible, is very difficult to achieve on an abstract, generalizable level" (p. 262).

El elemento clave es el punto de partida. Para Pedraz si con el juego se busca divertirse, entonces únicamente se está jugando. Ahora bien, si al utilizar un juego

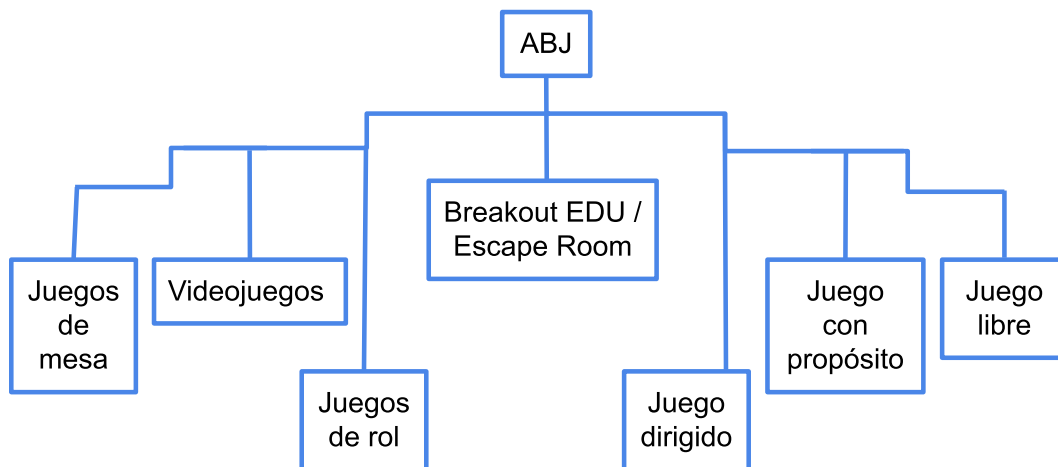
se busca otro objetivo, entonces hay que observar si se juega o no, en caso afirmativo se trata de una experiencia de ABJ y en caso de no jugar de gamificación. Mientras que el planteamiento que se presenta en la tesis parte de la intencionalidad de quién realiza la propuesta, si busca que se produzca aprendizaje o no. Es decir, si el objetivo principal es que se aprenda nos encontraríamos ante una experiencia de ABJ, pero si el objetivo principal es únicamente presentar de manera más atractiva una tarea estaríamos ante una gamificación.

El punto en común, entre las diferentes manifestaciones de ABJ, se encuentra en que se diseña la propuesta atendiendo a unos objetivos de aprendizaje previos. Una vez identificados estos objetivos se busca la mejor manera, la que mejor puede adaptarse al grupo clase, pudiéndose concretar con la utilización de un juego comercial o de creación propia o propuestas de Breakout EDU o Escape Room educativo.

#### 6.4. Tipología de ABJ

En la entrevista realizada a Pepe Pedraz expone su percepción del ABJ, considerándolo una gran categoría de la que se desprendían diferentes manifestaciones. Su propuesta lleva a plantear diversas consideraciones.





En primer lugar, Pedraz diferencia entre Serious game (Juego con propósito) y Juego dirigido: ¿hasta qué punto utilizar los Story cubes para realizar una redacción no es modificar el espíritu del juego? Si bien es cierto que no se modifican componentes, sí que se hace con el desarrollo del juego, la propuesta original consiste en explicar oralmente una historia utilizando el máximo de dados lanzados, mientras que en el ejemplo señalado se sustituye por redactarla. Aunque se trata de un cambio pequeño, rompe la espontaneidad y ritmo del juego original. Se entiende que, para Pedraz, un Serious game es aquel juego que se diseña originalmente con una intencionalidad educativa o cuando se transforma un juego de manera sustancial para trabajar alguna cosa en concreto. El Juego dirigido es cuando no se realiza un cambio significativo, pero se utiliza para abordar un contenido.

Otro de los conceptos que aparece en la entrevista de Pedraz, y que ha aparecido anteriormente en este apartado, es el Diseño Inspirado en Juegos. Sobre él aporta diversos ejemplos, pero esta nueva categoría genera dudas. Si se toma el ejemplo de los frikiéxámenes y siguiendo la concepción original de Pelling (2011) sobre gamificación, ¿no entraría dentro de ella los frikiéxámenes? De alguna manera es tomar en consideración el entorno cultural del alumnado para presentar cuestiones

con referentes del mundo del entretenimiento, ya sean videojuegos, series de tv, literatura o películas. Así se presentan las típicas preguntas de manera adornada, disfrazada, dotándolas de cierta narrativa que invita a su resolución o, al menos, a enfrentarse a ellas con otra actitud. Por supuesto, responder a un frikiexamen no comporta aprendizaje. Atendiendo a la descripción que se hace en López (2019) coincide con el objetivo que se marcaba Pelling de hacer más fácil, más divertido algo que por el contrario no lo sería, teniendo en consideración las referencias culturales de las personas a las que se dirige el producto, en este caso un examen.

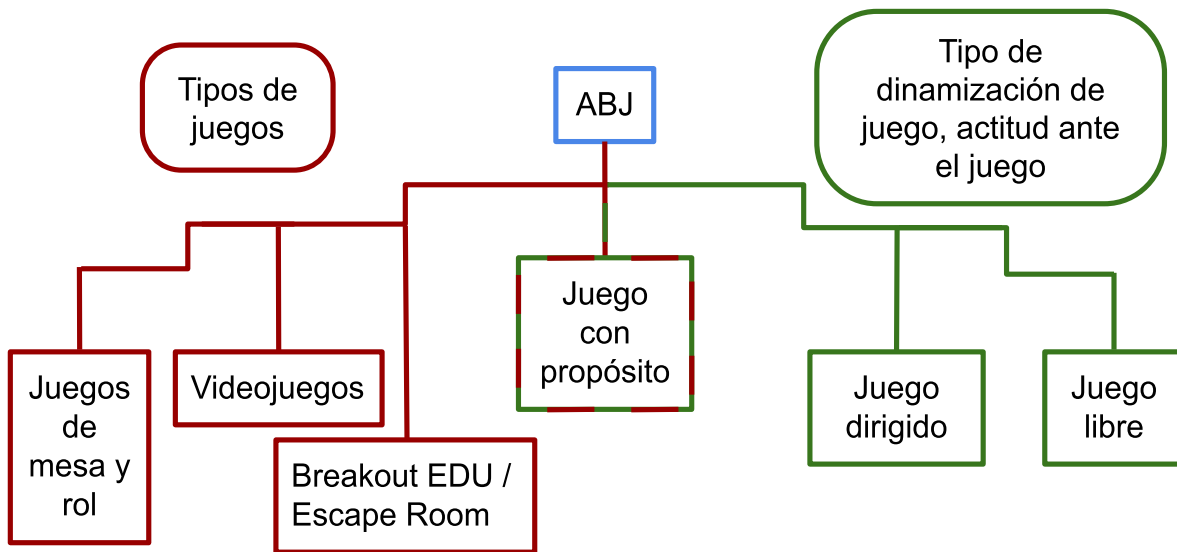
Convencidos de que es necesario quitarle el tono solemne - por no decir aterrador - a los exámenes, destinan un tiempo más que amplio a tunear el suyo, de modo que lo que podría ser un severo ejercicio de Física se convierte en una sucesión de pruebas donde tenemos que ayudar a los mismísimos Vengadores a recuperar las joyas del infinito o un examen (¿o sería control?) de Geografía se puede transformar en un viaje lleno de intriga y misterio al lado de Tintín o de Carmen Sandiego. (p. 58)

De igual forma pasaría con el resto de ejemplos que Pedraz considera Diseño Inspirado en Juegos, la batalla de insultos reflejo de lo que sucede en el videojuego *The secret of Monkey island*, ¿no sería otro ejemplo de hacer más divertido el repaso de la práctica oral y de la construcción de frases en inglés? Si la respuesta es afirmativa, también se ajustaría a la definición original de gamificación. Ahora bien, como se exponía anteriormente, si el objetivo inicial es provocar el aprendizaje de estructuras gramaticales, entonces estamos ante un ejemplo de ABJ en el que se puede incorporar un sistema para determinar el vencedor/a de cada duelo.

¿Y la realidad aumentada y el Merge Cube? También parece una manera más motivadora, divertida de realizar algo que no lo sería tanto, no sorprende de igual manera mirar una ilustración de las diferentes capas que conforman la Tierra que aparecen en el libro de texto, o bien proyectándola en la pizarra, que tomar un Merge Cube y verlo en 3D y con movimiento. A falta de poder explorar más sobre esta categoría que presenta Pedraz, en estos momentos se considera más como manifestaciones de gamificación.

Por otra parte, es muy interesante la ramificación de ABJ que presenta Pedraz, aunque mezcla cosas que deben considerarse por separado. Por un lado, en la parte izquierda del diagrama tendríamos tipos de juegos: de mesa, de rol (deberían integrarse en los de mesa), videojuegos y Breakout EDU o Escape Room; mientras que en la parte derecha nos encontramos con tipos de dinimizaciones que se pueden realizar con los juegos: ya sea convertirlo en un juego con propósito, en juego dirigido o bien en juego libre. Sólo hay una categoría que presenta cierta ambigüedad, que es el Juego con propósito o Serious game, en función de cómo se presente se puede considerar como tipo de juego o como dinimización. Si se trata de un juego comercial diseñado de origen como tal, sin modificarlo de ninguna manera, en este caso sería un tipo de juego; mientras si es una adaptación o modificación que realizamos para poder utilizar un juego en el aula, entonces se trataría de una dinimización. Incorporando esta reflexión el gráfico quedaría de la siguiente manera, donde vemos el Juego con propósito en un lugar más centrado y compartiendo los dos colores, para indicar que puede considerarse tanto juego como dinimización.

**Figura XLII. Reestructuración de las ramificaciones de ABJ de Pedraz**



De esta manera en la parte izquierda de la gráfica (color rojo) se sitúan los formatos de juego que se utilizan para realizar ABJ, mientras que en el lado derecho (color verde) se presentan la manera de utilizar estos juegos. Como se ha comentado anteriormente, el Serious game (Juego con propósito) toma una posición central, al poderse considerar formato de juego y dinamización.

#### **6.4.1. Tipología de ABJ con juegos de mesa**

La presente tesis ha permitido analizar con detalle las experiencias recogidas en el *CEL*, considerando este recurso como una excelente fuente de información de las manifestaciones de ABJ en las que se utilizan juegos de mesa o sus componentes. A lo largo del trabajo de investigación, como se ha mostrado en el capítulo 5, se han elaborado una serie de recursos y, a su vez, también se han publicado artículos o capítulos de libro sobre ellos. En Caramé y Sastre (2022b) se presentan diversas manifestaciones de ABJ, en concreto se hace referencia a 5 categorías diferentes.

Tanto las entrevistas realizadas como, principalmente, el análisis de las experiencias del *CEL* han permitido desarrollar la propuesta inicial a la que se hacía referencia unas líneas atrás. Ello ha dado lugar a una tipología de ABJ en los que se utilizan juegos de mesa, en concreto se han identificado las siguientes modalidades, que se presentan de manera resumida<sup>142</sup>:

- **Juego facilitador o de recompensa:** como antesala para facilitar la acción educativa, o como cierre para recompensar a quien ha realizado el trabajo bien y antes de tiempo.
- **Juego inalterado:** jugar tal cual indica el reglamento, después reflexionar y conectar con el temario.
- **Juego transformado:** transformar sustancialmente el juego para trabajar determinado contenido. Es lo que Pedraz considera ejemplo de Serious game.
- **Juego deconstruido:** es el pretexto, se aprovechan elementos del juego para introducir los temas a tratar.
- **Juego reconstruido:** diseño y creación de un juego por parte del alumnado. También conocido como Game design.

## 6.5. Formación y referentes

En las entrevistas realizadas se detecta un déficit de formación sobre cómo aplicar estrategias lúdicas durante su formación universitaria de magisterio. Coinciden que sí que se habla de la importancia del juego, muchas veces centrándolo más en un juego físico más propio del área de Educación Física. Pero no les explicaron cómo convertir los juegos (de mesa, de escape u otros) en aliados dentro de las aulas.

---

<sup>142</sup> Para mayor detalle consultar el apartado 5.2.6.7. Tipología de ABJ

También es presente una falta de referentes a nivel teórico del campo educativo que traten, en la actualidad, esta aproximación lúdica.

### 6.6. Efectividad del juego ante propuestas convencionales

Sobre la mayor efectividad del juego como herramienta de aprendizaje que otras metodologías más tradicionales o convencionales hay numerosos estudios que han tratado sobre ello. En este sentido, Kapp (2012) en *The Gamification of Learning and Instruction* dedica el capítulo cuarto a la presentación de 6 metaanálisis que exploran este punto y concluye que sí que es más efectivo. Aunque hay que partir de unos objetivos de aprendizaje, acompañar el proceso y tener claro que no se trata de una herramienta mágica.

Hay que señalar que sí que existen gran cantidad de estudios sobre GBL, pero en muchas ocasiones se toman de referencia experiencias en las que se han utilizado juegos informáticos. A pesar de ello, muchas de las características y beneficios (aumento de la motivación, del rendimiento, del aprendizaje) son extrapolables al uso de juegos de mesa en el aula. A fin de cuentas en los dos casos juegan, lo que cambia es el soporte del juego. Gonzalo (2021) también observa este hecho al afirmar que “...l’ús dels jocs, en qualsevol dels seus formats, permet un aprenentatge actiu i dinàmic que situa els i les estudiants al centre del procés.” (p. 13).

Es más, se podría afirmar que el uso de juegos en formato analógico, más allá de la pantalla, tiene otros beneficios añadidos, sobre todo aquellos relativos a la interacción social. Brown (2009) lo explica con las siguientes palabras: “Cuando jugamos ante una pantalla, no entramos en contacto con el mundo natural, no desarrollamos los matices sociales que nos ayudan a madurar como especie

social” (p. 183). Para Pedraz (2019) no sólo se desarrollan capacidades y habilidades sociales, sino que además se realiza sin ser plenamente conscientes de ello.

Los juegos son **elementos sociales**, donde potenciamos las relaciones entre las personas que se sientan a la mesa de juego, fortaleciendo los vínculos afectivos y de comunicación. Además, trabajamos inconscientemente diferentes habilidades de una forma invisible. Sin darnos cuenta, porque lo hacemos de una forma divertida.” (p. 22)

#### **6.6.1. Sobre la motivación del alumnado**

Son diversas las publicaciones y estudios que resaltan como la utilización de juegos como herramienta en el aprendizaje incrementa la motivación del alumnado. Por citar algunas de ellas, Davarsi et al (2018), Gonzalo et al (2018 y 2022), Rice (2009), Trincherro (2013), Tobias et al. (2014) y Marrón (1996) observan cómo se produce este aumento en la motivación. De la misma manera lo han señalado los maestros y maestras entrevistadas. La propuesta en clave de juego rompe la monotonía, supone una sorpresa que lleva a que la clase esté más motivada por lo que va a acontecer. Tobias et al. (2014) destacan que este elemento motivador e incremento del interés lleva a que los educadores y educadoras quieran hacer uso de ellos.

Few instructional methods engage similar levels of interest among learners or induce them to persist on tasks for as long as games do. Because of the evident motivational qualities of games, educators and trainers alike seek to use them for instruction. (p. 485)

Como se ha presentado en el apartado 2.7., la neurociencia remarca que para que se produzca aprendizaje hay que conseguir emocionar, interesar, motivar (Mora, 2016; Guillén, 2017) o romper con la rutina (Mello-Carpes, 2020) y el juego incorpora este punto de motivación extra, de despertar la curiosidad. Por lo que se convierte en una herramienta que, utilizada correctamente, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que se produzca este efecto beneficioso sobre la memoria y el aprendizaje, Mello-Carpes (2020) recomienda que no se dé más de una hora de diferencia entre aquello que es novedoso y el contenido a trabajar.

### **6.6.2. Recontextualización del aprendizaje**

Otro de los beneficios que se han observado a través de las entrevistas y de las lecturas realizadas es que la utilización del juego dota de sentido a aprendizajes abstractos. En muchas ocasiones el alumnado debe realizar un aprendizaje basado en conceptos que no conectan con la realidad, que no ven su utilidad y, por lo tanto, se convierte en una tarea de mayor complejidad conseguir su interiorización. A través del juego este conocimiento abstracto adquiere sentido (Gee, 2006 y Marrón, 1996), se pone en práctica, tiene una utilidad para el desempeño durante el juego, lo que llevará a facilitar su aprendizaje y ser recordado posteriormente.

Para Abt (1987), quien se centraba más en el Serious game, el juego es una herramienta efectiva para el aprendizaje al ser motivadores y poder transmitir los conceptos de diversas materias. Es decir, ayudan a simplificar la realidad creando representaciones de la misma que permiten su comprensión.

Games are effective teaching and training devices for students of all ages and in many situations because they are highly motivating, and because they communicate very efficiently the concepts and facts of many subjects.



They create dramatic representations of the real problem being studied. (p. 13)

Esta representación lúdica no le quita rigor a la herramienta, sino que es posible adquirir contenido y que se produzca aprendizaje de una manera agradable y divertida, en palabras de Abt (1987) “The abstract representation of real life in game form does not render the game any less capable of teaching ‘true’ knowledge.” (p. 12)

### **6.6.3. Aprendizaje activo**

Otro elemento a resaltar es cómo se transforma el aprendizaje, pasando de una modalidad donde el rol del alumnado es más pasivo, como receptor de la información, a unas propuestas donde la participación es necesaria. Y ésta no se torna en algo impuesto, al presentarse en un entorno lúdico o con un juego, la participación es querida, voluntaria. Esta visibilización de encontrarnos ante un aprendizaje plenamente activo lo recogen Huang y Levinson (2012), Castronova y Knowles (2015), Rice (2009) y Marrón (1996). Por su parte, los maestros y maestras entrevistados también han destacado este elemento, remarcando que cuando realizan experiencias de ABJ se produce un aprendizaje que requiere de la participación activa de la clase. De esta manera, el aprendizaje es significativo y vivencial y, al darse dentro de una propuesta lúdica, muchas veces es un aprendizaje no consciente.

En los mismos términos lo presenta Abt (1987), al señalar que en otros planteamientos educativos la participación del alumnado queda reducida a breves momentos y ésta se entiende de manera muy limitada, mientras que los juegos de simulación implican un entorno activo y dinámico

For many traditional reasons, and because of spurious psychological theories and moralistic authoritarianism, a great many elementary and secondary schools still require little more active participation of students than an occasional response to examinations. But a simulation, or simplified representation of reality, is always involved in a game, and the game itself becomes an active, dynamic, and changing learning environment. (pp. 12-13)

#### **6.6.4. Entorno seguro y sin estrés**

Plantear el aprendizaje dentro de un entorno de juego, comporta la inmersión en él. Cuando esto sucede la persona se deja llevar, olvidando las preocupaciones existentes fuera del juego. Este elemento es identificado como muy apreciado de cara a superar el estrés o la tensión a la evaluación, al examen (Abt, 1987 y Homer et al, 2015). Los maestros y maestras entrevistadas manifiestan que su alumnado no teme el error, por lo que se dejan llevar. Las experiencias de ABJ les plantean retos a los que hacer frente, pero dentro de un entorno de seguridad, de tranquilidad. Esto les permite experimentar, probar y aprender de los errores que se comenten.

Para Pedraz (2019) el juego

Nos permiten acercarnos a diferentes situaciones en un entorno seguro, sin consecuencias en la vida real. Donde poder probar estrategias, imaginar situaciones y ponerlas en práctica e incluso realizar experimentos alocados sin miedo. Porque experimentamos las consecuencias, pero en un entorno seguro. (p. 71)

Porque el juego aporta una retroalimentación inmediata sobre las acciones que realizan (Gonzalo et al, 2022; Aguilar et al, 2022 y Brown, 2009) que favorece el aprendizaje.

#### **6.6.5. Herramienta inclusiva**

Los juegos de mesa cuentan con una característica que los convierten en una herramienta adecuada para el fomento de la inclusión. Tanto si se habla de inclusión en relación a alumnado que presenta necesidades educativas especiales, como si se hace referencia a la inclusión social.

A la hora de diseñar propuestas de ABJ, de igual forma que sucede cuando se diseñan otro tipo de propuestas, ha de contemplarse que toda la clase pueda participar sin limitación. Una vez atendido este requerimiento, el juego iguala, no entiende de diferencias. Todas las personas participantes de un juego se rigen por las mismas normas. Quienes se desenvuelven bien en un entorno más académico, más tradicional, no tienen una penalización ante la propuesta de ABJ, pueden seguir el ritmo de la misma manera. El cambio sustancial se encuentra en aquel alumnado que tiene dificultades con las propuestas convencionales. El ABJ, al incrementar la motivación, el interés y la atención, ayuda al alumnado que presenta dificultades y le hace más participe del proceso de aprendizaje. Esquerda et al. (2019) y Aguilar et al. (2022) han observado cómo aumenta el rendimiento de este perfil de alumnado cuando se parte de un diseño lúdico. Por otra parte, Marrón (1996) señala que la utilización de juegos en el aula permite adaptarse al ritmo del alumnado, personalizando el aprendizaje.

También es valorado como herramienta para alumnado de reciente llegada a nuestro país, a través del juego el aprendizaje de la lengua propia o la inclusión al

grupo clase se realiza con mayor naturalidad, por lo que también permite una atención a la diversidad.

#### **6.6.6. Sobre el rendimiento**

Algunos de los maestros y maestras sí que han observado que se produce un mayor rendimiento del grupo cuando se han utilizado propuestas de ABJ, si bien hay que contemplar otras variables que puedan incidir en este aumento. Lo que comparten es, como se ha indicado anteriormente, un aumento de la motivación y ello puede explicar el incremento en el rendimiento. Es difícil poder hacer una afirmación al respecto, las personas entrevistadas hacen una comparativa con otros grupos de clases, ya sean del mismo año académico o precedentes. Los factores explicativos del aumento en el rendimiento pueden ser diversos y no sólo responden a la utilización de ABJ.

Tanto Aguilar et al. (2022), Trincheró (2013) y Siegler y Ramani (2008) sí que han observado que se produce una mejora en los resultados académicos de los grupos en los que se han utilizado juegos de mesa como soporte al aprendizaje. En concreto Aguilar et al. (2022) comentan que “...los resultados de este estudio sugieren que la gamificación y el ABJ pueden ser herramientas eficaces para la mejora de los procesos lectores de los estudiantes de educación secundaria” (p. 6). También han comprobado que los grupos que asisten a mayor número de sesiones obtienen mejores resultados y que el aprendizaje permanece por más tiempo.

Dentro del programa *Conectar Jugando* (Mercurio, s.f.) (doctorado industrial mencionado en los apartados 2.6.2 y 2.11.3) realizaron una comparativa entre dos grupos en los cuales se había introducido el juego de mesa como recurso. En uno de ellos también incluía elementos de gamificación o recompensas, mientras que

en el otro grupo no existía esta bonificación. Los resultados obtenidos mostraron que el grupo con mejores resultados fue el que sólo jugaba, por lo que se puede pensar que los beneficios en relación al aprendizaje están en el juego y no tanto en los procesos gamificados.

#### **6.6.7. Sobre el aprendizaje**

Ya se ha argumentado anteriormente cómo la utilización de juegos de mesa comporta despertar emociones, la curiosidad e incrementar la motivación, lo que llevará a una incidencia en el aprendizaje. A los maestros y maestras entrevistadas se les pregunta si aquello trabajado en las sesiones de ABJ se ha aplicado en otros contextos, fuera de las mismas sesiones. Se entiende que si se produce este hecho es un indicativo de que se ha realizado un aprendizaje. La respuesta es afirmativa, se da extrapolación de lo trabajado en otros contextos, es decir, se ha interiorizado y aplicado correctamente. También han observado que el aprendizaje, tal y como señalan Aguilar et al. (2022), perdura más.

En este punto, los maestros y maestras lo vinculan al desarrollo de las soft skills, como el trabajo en equipo, la planificación, el respeto hacia el otro, la coordinación, la creatividad, etc. Este hecho no sorprende, ya que es tratado también por Klopfer et al. (2009), Gonzalo et al. 2022 y 2018, Rice (2009), Brown (2009) y Marrón (1996) que hablan de cómo el juego fomenta el desarrollo de las soft skills o las habilidades del s. XXI.

En los metaanálisis sobre investigaciones de la utilización del juego en las aulas (Kapp, 2012) indican que para conseguir que se produzca este efecto positivo en el aprendizaje, el juego debe ir acompañado de una reflexión posterior que permita conectar lo que ha sucedido mientras se jugaba con los objetivos de aprendizaje iniciales.

### **6.6.8. Cambios actitudinales**

En las entrevistas realizadas se pregunta acerca de si el uso de diferentes propuestas ludificadas, y en concreto el ABJ, ha comportado cambios en el comportamiento y actitud del alumnado. La primera reacción de los niños y niñas de sus clases es de asombro y desconcierto, pero una vez superado este primer momento la respuesta es positiva y favorable, demandando más sesiones de este tipo.

La percepción por parte de los maestros y maestras es que con el ABJ se produce una mejora en el ambiente del aula, tanto entre la relación entre iguales, como la relación entre alumnado y docente, que repercute en una mayor complicidad y acercamiento. Por otra parte, los momentos de juego permiten detectar comportamientos que pueden trabajarse posteriormente y que, en una dinámica de clase más convencional, quizás no serían tan evidentes. Hasta se observa una mayor motivación para acudir a la escuela o permanecer en ella (no querer ausentarse para evitar perderse lo que se ha preparado). Este último elemento, hace que sean recomendables en aquellas escuelas y centros donde se detecta un problema de absentismo.

Los cambios no se limitan al espacio de la clase, los maestros y maestras comentan cómo los niños y niñas también cambian su tiempo libre y el de sus familias. Muchos de ellos no tienen la oportunidad o el conocimiento de este tipo de juegos de mesa, al entrar en el aula se consigue acercar esta afición. Posteriormente, hay alumnado que reclama más tiempo con los juegos de mesa, ya sea dedicando el tiempo de recreo en la escuela a ello o bien solicitando a su familia aquellos juegos que se han utilizado en el aula. Por lo que comportará un cambio en el uso del tiempo libre y el consumo cultural dentro del hogar.

Autores como Huizinga (2012) y Caillois (1986) señalan la relación existente entre juego y sociedad, dejando claro que los juegos son cultura y forman parte de ella. El papel de los juegos, por tanto, va más allá de su uso dentro de las aulas, su influencia supera las paredes de la escuela incidiendo también en la ciudadanía y permitiendo trabajar los valores presentes en la sociedad.

### 6.7. Motivos adicionales para el uso del ABJ

Los elementos reflejados sobre la efectividad de este tipo de propuestas (aumento de motivación, atención, implicación, participación...) ya serían suficiente justificación para su continuidad. Al preguntar sobre cómo justifican la utilización de ABJ en sus aulas, las respuestas aluden a la libertad de cátedra para utilizar las mejores herramientas que lleven al aprendizaje. También a la observación de los resultados obtenidos, comprobar que les ha funcionado y se ha conseguido el objetivo de aprendizaje inicial. Un indicador de que es una opción válida es que, todo y que les comporta mayor tiempo de preparación, continúan utilizando este tipo de recursos. En tercer lugar, hacen referencia al marco legal educativo que recomienda el uso de metodologías activas y, como se ha visto anteriormente, el juego comporta implicación y participación del alumnado.

El conjunto de docentes entrevistados no entienden la docencia sin la posibilidad de utilizar el ABJ, llegar a él ha supuesto un punto de inflexión en su función educativa y no contemplan renunciar a ello. Para estos y estas docentes, el ABJ ha significado un cambio en su propia motivación, les ha supuesto romper con la rutina y la monotonía de un planteamiento de clases más clásicas. El diseño de experiencias de ABJ comporta el reto, el desafío de encontrar el juego que mejor puede acompañar al aprendizaje. La motivación con la que se prepara también se

transmite cuando se lleva al aula, por lo que tenemos un incremento de la motivación de todas las partes implicadas: docentes y alumnado.

Esta manifestación de confianza sobre este enfoque educativo más lúdico, lleva a pensar que no se trata de una moda pasajera y más observando que los considerados “iniciadores” llevan más de una década utilizando el ABJ en sus clases. Reflejo de la fortaleza del ABJ es el interés que ha despertado entre educadores y educadoras, tanto con la oferta de formaciones al respecto como con la publicación de libros que tratan el tema.

## 6.8. La importancia de los recursos

Ante los beneficios que comporta la utilización del ABJ en las aulas, es necesario resaltar las aportaciones que han supuesto los tres recursos que se han vinculado a la tesis (desarrollados desde *Laboratori de Jocs*).

El primero de ellos es el ***Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)***, hay que destacar que se trata de un recurso online gratuito que no requiere registro para poder consultarlo. Esta característica y la gran cantidad de experiencias de ABJ recogidas, lo convierte en una fuente de información de gran valor para quien quiera conocer cómo se está implementando el ABJ en las aulas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se trata de un repositorio de experiencias activo, al seguir en funcionamiento y continuar nutriéndose de nuevas aportaciones; esto permite su consulta por parte de aquellas personas interesadas en el ABJ, y gracias a las categorías creadas se simplifica la búsqueda. Desde su puesta en funcionamiento en julio de 2018 hasta noviembre de 2022 ha recibido más de 224.289 visitas<sup>143</sup>, lo que es una muestra de la utilidad

---

<sup>143</sup> No se dispone de datos para el 2018, se empiezan a contabilizar las visitas desde enero de 2019.



que tiene como fuente de información sobre el ABJ, dándole mayor visibilidad e importancia al abejotismo como fenómeno y propuesta sería que está siendo utilizada por gran número de docentes. Por otra parte, la información contenida en el *CEL* puede ser útil para desarrollar futuras investigaciones sobre el ABJ.

El segundo recurso es el curso ***Jocs a l'Aula***, destaca por ser una oferta formativa gratuita que se mantiene durante el curso escolar. Responde a la necesidad de disponer de espacios de juego compartido con otros/as profesionales de la educación, desde donde dar a conocer una gran variedad de juegos de mesa y analizar cómo se pueden aplicar al aula. De la misma manera, con este curso se consigue dar mayor difusión al ABJ entre el cuerpo de docentes. A pesar de su cancelación en el año 2020, a consecuencia de la pandemia, durante el curso 2022-23 se ha puesto en funcionamiento un Grupo de Trabajo que viene a continuar la estela de *Jocs a l'Aula*. El punto más importante, no es tanto su elemento formativo, sino la generación de un grupo de maestros/as y profesorado que se encuentran para compartir sus ganas, propuestas y metodologías para incorporar una visión lúdica a la educación.

Por último el ***Aula de Jocs***, realizado en colaboración con la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, es un excelente recurso en primer lugar para el alumnado de la Facultat d'Educació, que ahora dispone de un espacio en el que formarse en ABJ y poder incorporarlo en un futuro en su ejercicio profesional. Un recurso que los maestros y maestras entrevistadas no tuvieron durante su formación universitaria y así lo han remarcado como necesidad.

Además, el *Aula de Jocs* constituye un espacio desde donde descubrir los beneficios de los juegos de mesa como herramienta educativa, otorgándoles un lugar de importancia en la educación de toda la población, sobre todo en infantes y

jóvenes, pero sin olvidar que el juego se puede utilizar a lo largo de toda la vida y en distintos ambientes de aprendizaje, tanto formal como no formal.

Por otra parte, las posibilidades formativas y de investigación futura que ofrece lo convierte en un lugar de encuentro para poder desarrollar acciones de mayor dimensión. La respuesta que se ha obtenido ha sido muy positiva, muestra de ello es el interés que ha despertado entre el alumnado y profesorado de la Facultat d' Educació de la UB (con una gran afluencia de público). También ha suscitado el interés de otras Facultades de la UB y universidades (tanto nacionales como internacionales) y está contando con repercusión social, muestra de ello es la difusión de este recurso tanto en prensa nacional (Pereda, 2021; Niebla, en prensa<sup>144</sup>) como local (BTV, 2022).

Como conclusión resaltar que estos tres recursos constituyen importantes herramientas de consulta, formación y soporte desde los que impulsar nuevas experiencias de ABJ, darle mayor difusión y rigurosidad.

## 6.9. Reflexiones finales

Jesse Schell (2014) en *The art of Game Design* presenta la figura del diseñador/a de juegos como diseñador/a de experiencias. Tomando esta referencia se podría traspasar a la educación para entender al educador/a como diseñador/a de experiencias de aprendizaje. Ya no se trata solamente de la transmisión de un conocimiento basado, en muchas ocasiones, en metodologías centradas en la repetición y en un papel pasivo del estudiante. La figura del maestro/a incorpora este pensar, diseñar estrategias o situaciones que ayuden a que el proceso de aprendizaje sea más significativo y recordado, consiguiendo con ello la

---

<sup>144</sup> En enero de 2023 se recibe la solicitud de realizar una pequeña entrevista, la periodista tiene especial interés en conocer la experiencia del Aula de Joc.

comprensión e interiorización de lo que se debe enseñar. No es tanto utilizar o no un juego en el aula, sino el hecho de crear experiencias que sean recordadas por el alumnado, de esta manera se consigue un aprendizaje significativo. Para ello, hay que pensar bien qué se quiere conseguir, el perfil del alumnado que tenemos, sus características, el tiempo necesario, etc.

Más allá del aspecto motivacional, es necesario contemplar otras dimensiones en el diseño de experiencias lúdicas de aprendizaje. Sería un error centrarse únicamente en si se consigue una mayor motivación por parte de las personas implicadas, debe prestarse atención a las dimensiones cognitiva, afectiva, motivacional y sociocultural (Homer, Kinzer y Plass, 2015).

Por otra parte, al ser los juegos más atractivos para el alumnado que otros métodos, ello comporta que quieran dedicarle más tiempo. A su vez, un mayor tiempo invertido en estos juegos diseñados para el aprendizaje, permitirá consolidar los aprendizajes adquiridos (Kapp, 2012 y Marrón, 1996).

No sólo presenta beneficios relativos a una mayor motivación, interés, aprendizaje, sino que como destacan Marantz (2008) y Brown (2009) el juego favorece un desarrollo neurológico saludable que tan importante es durante la etapa de crecimiento.

Sobre la crítica habitual que se realiza ante experiencias de ABJ aludiendo a que sólo se está jugando, que no se está trabajando, se puede argumentar que no se juega. Tomando la definición de Huizinga (2012) y Caillois (1986) sobre lo que es jugar, remarcan que es un fin en sí mismo, es decir, se juega por placer, sin buscar nada más allá, de manera voluntaria. Al introducir un objetivo de aprendizaje, una intencionalidad educativa, a juegos que de origen no los tenían, estamos

trabajando de manera diferente. Realmente no se estaría jugando, sino que a través del juego se está trabajando de manera directa o indirecta sobre contenidos determinados.

Ante el interés creciente que está mostrando el ABJ, sería interesante repensar los currículums de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social, así como el del máster de formación de profesorado de Secundaria y Bachillerato para resaltar que el juego puede ser un gran aliado en nuestro trabajo como educadores, mostrando los antecedentes con mayor detalle y su aplicación en la actualidad.

Como última conclusión, la mayoría de recomendaciones aportadas por las personas entrevistadas para fomentar el ABJ son:

- tener una rica experiencia de juego, eso pasa por jugar con frecuencia y a juegos diversos;
- disponer de tiempo para el juego, poderlo analizar y estudiar convenientemente;
- diseñar propuestas de ABJ partiendo de unos objetivos de aprendizaje;
- compartir el momento de juego con otros/as maestros/as, para poder reflexionar sobre las posibilidades que ofrece en el aula.

Por un lado, se detecta una falta de recursos para la divulgación y formación de profesionales de la educación en la aplicación del ABJ. Y por otro, para dar respuesta a las recomendaciones anteriores se observa que los recursos presentados (*CEL*, *Jocs a l'Aula* y *Aula de Jocs*) cubren de manera eficiente esta necesidad.

## 6.10. Límites de la investigación y líneas de desarrollo

La presente tesis incorpora una visión parcial del uso del ABJ en las aulas. Si bien es interesante y oportuno centrarse en el maestro y maestra al ser quien confía en este tipo de metodologías, únicamente se ha entrevistado a docentes que utilizan el ABJ y podría interpretarse que se produce un sesgo, al estar predispuestos hacia este tipo de propuestas. Al no ser del todo conocida, aunque se está extendiendo cada vez más, se consideró oportuno partir de la visión de quién conoce la herramienta.

El análisis de las experiencias de ABJ se ha limitado a aquellas en las que se utilizan juegos de mesa o sus componentes, dejando fuera del estudio las otras manifestaciones (Breakout EDU y Escape Room). Se parte de las experiencias recogidas en el *CEL*, consciente que no son la totalidad de experiencias de ABJ, pero siendo una gran muestra de ellas.

Como vías de futuras investigaciones se contemplan las siguientes:

- Complementar el análisis realizado con la percepción del alumnado y sus familias.
- Investigar sobre la presencia y uso de los juegos de mesa en los centros educativos, como punto de partida para poder generar futuras investigaciones.
- Realizar alguna investigación con alumnado, disponiendo de grupo de control para poder observar los resultados obtenidos.
- Divulgar sobre el ABJ, en especial aquel que utiliza juegos de mesa.

- Dar mayor soporte al *CEL*, como repositorio de experiencias, y adecuándolo a la nueva ley educativa.
- Desarrollar formaciones o grupos de trabajo permanentes donde maestros/as y profesorado puedan trabajar y formarse en clave de ABJ.
- Reforzar el papel y función del *Aula de Jocs*, como eje de la divulgación, formación e investigación sobre ABJ.

## 7. Referencias bibliográficas

- Abt, C. (1987). *Serious games*. University Press of America.
- AFIM21 (2021). *Currículo AFIM21 2014-2021*. [Documento interno]
- AFIM21. (22 de febrero de 2017). *Vicar juega*. [Archivo de vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=eBOL6HpfVzQ&t=26s>
- AFIM21. (24 de septiembre de 2019a). *Programa “Conectar Jugando” #ConectarJugando*. [Archivo de vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZjdHX-WGBIQ&t=2s>
- AFIM21. (2019b). *Memoria de actividades 2019*. [Archivo PDF]  
<https://www.afim21.com/inicio/trayectoria-y-memorias/>
- AFIM21. (2020). *Memoria de actividades 2020*. [Archivo PDF]  
<https://www.afim21.com/inicio/trayectoria-y-memorias/>
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers editores.
- Aguilar, J. M., Fernández, J. M., Manzano, A., Martínez, A.M., Rodríguez, J.M. y Trigueros, R. (2022). Juega y aprende: influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica, volumen 27, issue 1, 38-46*.
- Ahmed, M. y Coombs, P. H. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Tecnos.
- Alhambra, R. (29 de abril de 2013). Llevando el rol a las aulas 2. RA.  
<https://laalianzadelostressoles.blogspot.com/2013/04/llevando-el-rol-las-aulas-2.html>
- Alves, A. G. y Hosting, R. L. (2019). Development of imagination and creativity through the game design by children in inclusive school. *Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 1, 17-36*.
- AMElcuentosanimados. (9 de abril de 2021). *Francesco Tonucci: ¿Puede un virus*

- cambiar la escuela?* [Archivo de vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=CJ5MieCWDqg>
- American Library Association. (24 de octubre de 2016). *International Games Day 2016 focuses on bringing in big fun on a small budget.*  
<https://www.ala.org/news/member-news/2016/10/international-games-day-2016-focuses-bringing-big-fun-small-budget>
- Aprendemos juntos 2030. (2 de abril de 2018). *Versión Completa. Francesco Tonucci: La asamblea de los niños.* [Archivo de vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=X4tvpXKfKRg>
- Arnal, J., Latorre, A. y del Rincón, D. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Ediciones Experiencia.
- Bañeres, D., Bishop, A. J., Claustre, M., Comas, O., Escuela Infantil Platero y yo, Garaigordobil, M., Hernández, T., Lobo, E., Marrón, M. J., Ortí, J., Pubill, B., Ruiz, A., Soler, M. P. y Vida, T. (2008). *El juego como estrategia didáctica.* Editorial Graó.
- Biblioteca Cívica Liburutegia. (s. f.). *Préstamo juegos de mesa.* Red de sedes web biblioteca pública.  
<https://www.bibliotecaspublicas.es/ca/Bibliotecas/civican.html>
- Biblioteca de Castilla y León. (s. f.). *Juegos de mesa.* Junta de Castilla y León.  
<https://bibliotecas.jcyl.es/web/jcyl/BibliotecaCastillaYLeon/es/Plantilla100/1284807877508/ / / ?fbclid=IwAR1rwYa98YI16coELHeqRtrDMkO952d4IUUqMWvZX98JAVExbwRCa1v1ouo>
- Biblioteca El Carmel-Juan Marsé. (s. f.). *Jugamos sin enchufes.* Ajuntament de Barcelona.  
[https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibelcarmel/es/noticia/jugamos-sin-enchufes\\_783165](https://ajuntament.barcelona.cat/biblioteques/bibelcarmel/es/noticia/jugamos-sin-enchufes_783165)
- Biblioteca pública de Santiago Ánxel Casal. (s. f.). *Préstamo de juegos de mesa y juegos de lógica.* Xunta de Galicia.



<https://bibliotecas.xunta.gal/santiago/es/servizos/prestamo-de-juegos-de-mesa-y-juegos-de-logica>

- Blasco, S. (Ed.). (2017). *Educación jugando: un reto para el siglo XXI*. Nexo Ediciones.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- BreakoutEDU. (s. f.). *Unlock the love of learning!* <https://www.breakoutedu.com/>
- Brown, S. (2009). *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Urano.
- BTV. (17 de noviembre de 2022). *Els jocs de taula com a fet cultural*. Plaça Tísner. <https://beteve.cat/placa-tisner/els-jocs-de-taula-com-a-fet-cultural/>
- Cabrera, H. (s. f.). *Nexo educativo* [Archivo Prezi]. <https://prezi.com/4eyyavz2jgec/nexo-educativo/>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Cantó, P. (11 de julio de 2015). El español que inventó 'El imperio Cobra' y todos los juegos de mesa de tu infancia. *El País*. [https://verne.elpais.com/verne/2015/07/07/articulo/1436260558\\_431712.htm](https://verne.elpais.com/verne/2015/07/07/articulo/1436260558_431712.htm)
- !
- Caramé, À. (2017). Gamificando en la Universidad. En S. Blasco (Ed.), *Educación jugando: un reto para el siglo XXI* (3ª ed., pp. 55-70). Nexo Ediciones.
- Caramé, À. y Sastre, D. (2021a). Apostant per l'ABJ: l'Aula de Jocs. *Dau Barcelona. 10 anys festival del joc*, 28-29. <https://www.barcelona.cat/daubarcelona/sites/default/files/B7%20DAU21%20-%20Programa%20A5.pdf>

- Caramé, À. y Sastre, D. (2021b). Catàleg d'experiències lúdiques. *Dau Barcelona*. 10 anys festival del joc, 37. <https://www.barcelona.cat/daubarcelona/sites/default/files/B7%20DAU21%20-%20Programa%20A5.pdf>
- Caramé, À. y Sastre, D. (2022a). Jocs a l'Aula: creando espacios de juego para las docentes. En S. Cuadrado, A. Carrillo y F. Jáuregui (Ed.), *Antología del aprendizaje lúdico. Inventario de experiencias*, (1ª ed., pp. 135-142). Tero Ediciones; Nexo Ediciones y Observatorio del Juego.
- Caramé, À. y Sastre, D. (2022b). Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL): un recurso que da mucho juego. En S. Cuadrado, A. Carrillo y F. Jáuregui (Ed.), *Antología del aprendizaje lúdico. Recomendaciones de uso*, (1ª ed., pp. 123-134). Tero Ediciones, Nexo Ediciones y Observatorio del Juego.
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Editorial Laia.
- Carrión, S. y Negre, C. (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativo a clase*. Paidós Educación.
- Castronova, E. y Knowles, I. (2015). Modding board games into Serious games: The case of Climate Policy. *International Journal of Serious games*, vol. 2, 41-62.
- Christians, G. (2018). *The Origins and Future of Gamification*. [Tesis, University of South Carolina]. [https://scholarcommons.sc.edu/senior\\_theses/254](https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254)
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. Instituto Editorial Reus.
- Couso, M. (s. f.). *Aprender jugando*. PlayFunLearning. <https://playfunlearning.es/>
- Couso, M. (en prensa). *Cerebro, infancia y juego*. Destino.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Kairos.
- Cubo Magazine. (16 de noviembre de 2021). *Presentación DAU Barceona*. [Archivo de vídeo]. Youtube. [https://youtu.be/Co0xT\\_qTBZ4](https://youtu.be/Co0xT_qTBZ4)

- Dancz, C., Parrish, K., Bilec, M. y Landis, A. (2017). Assessment of Students' Mastery of Construction Management and Engineering Concepts through Board Game Design. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*. 143 (4).
- Darvasi, P., Gilbert, Z., Groff, J. y McCall, J. (2018). Using games in the classroom. En Shaenfeld, K. S. (ed.), *Learning, Education & Games - Volume Two: bringing games into educational contexts*. (pp. 19-41). Carnegie Mellon University.
- Dau Barcelona. (2019). *8è Festival del joc Dau Barcelona. Dossier de premsa* [Archivo de PDF]. <https://eicub.net/share/service/publicSite?node=workspace://SpacesStore/856afe93-077b-43de-b786-a08d996da757>
- de Borja, M. (1982). *El joc, eina pedagògica a Catalunya*. La llar del llibre.
- de Borja, M. (1994). Las ludotecas como instituciones educativas. Enfoque sincrónico y diacrónico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº19, enero/abril, 19-41.
- Debats Educació. (17 de noviembre de 2015). *Paul Howard-Jones - Neurociència i educació: com podem jugar, aprendre i ser més creatius?* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=B-gi9Y9ILxw>
- Decret 94/2009. Pel qual es regulen les ludoteques. 16 de junio de 2009. DOGC nº5401.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. E. (2011a). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011*. 11. 9-15. DOI:[10.1145/2181037.2181040](https://doi.org/10.1145/2181037.2181040)

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L.E. (2011). *Gamification: Toward a definition* [Archivo PDF]. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- Deulofeu, J. (2019). El joc de taula, un context per a l'aprenentatge a l'aula. 8è *Festival del joc Dau de Barcelona*, 16-17. <https://eicub.net/share/service/publicSite?node=workspace://SpacesStore/856afe93-077b-43de-b786-a08d996da757>
- Devir. (s. f.). *Home Academy*. <http://devir.es/juegos-en-el-aula/>
- Devir TV. (28 de agosto de 2015). *Aplicación de los juegos de mesa en el aula*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=oP3VnRGBxqk>
- El balcón de Mateo. (18 de enero de 2021). *Aquí jugamos todos: préstamo gratuito de juegos de mesa*. El balcón de Mateo. <https://www.elbalcondemateo.es/prestamo-juegos-biblioteca-rafael-azcona/>
- Escribano, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y Gamificación para el próximo hacking cognitivo*. Héroes de Papel.
- Esquerda, M., Estrada-Plana, V., Mangues, R., March-Llanes, J. y Moya-Higueras, J. (2019). A Pilot Study of the Efficacy of a Cognitive Training Based on Board Games in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Games for health journal*, 8(4), 265-274. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0051>
- Euronews (en español). (1 de febrero de 2021). *El divertido espectáculo de dos pandas jugando en la nieve*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WITw7aefEnU>
- Flatt, R. (2016). *Revolutionize Schools with Design Thinking and Play. How a New York Public School is Transforming Learning*. Debates on education 42. Fundació Jaume Bofill.

- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Freinet, C. (1978). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- Fresquet, M. (s. f.). *Las tierras de Narghai*. <http://tierrasdenarghai.blogspot.com/>
- Fresquet, M. (10 de febrero de 2010). Proyecto "Aprender jugando". *Las tierras de Narghai*.  
<http://tierrasdenarghai.blogspot.com/2010/02/proyecto-aprender-jugando.html>
- Fröbel, F. (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Eumo.
- Fundació Jaume Bofill. (2017a). *La comunitat educativa finança 11 projectes educatius*. [Archivo PDF]  
[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/e/q/x/9/9/t/u/o/nota-de-premsa\\_femeducacio\\_271117\\_0.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/e/q/x/9/9/t/u/o/nota-de-premsa_femeducacio_271117_0.pdf)
- Fundació Jaume Bofill. (2017b). *Plataforma Fem Educació*.  
<https://fundaciobofill.cat/publicacions/plataforma-fem-educacio>
- García, P. (Anfitrión). (7 de octubre de 2022). *Mediodía COPE*.  
[https://www.cope.es/programas/mediodia-cope/audios/mediodia-cope-07-10-2022-1525h-20221007\\_2074267](https://www.cope.es/programas/mediodia-cope/audios/mediodia-cope-07-10-2022-1525h-20221007_2074267)
- Garfella, P. R. y López, R. (1997). *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. Universitat de València.
- Gee, J. (2006). *Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. DOI:[10.1017/CBO9780511802157.009](https://doi.org/10.1017/CBO9780511802157.009)
- Gon. (7 de junio 2021). *Los insultos de El secreto de Monkey Island*. Gamelofy.com  
<https://gamelofy.com/los-insultos-de-el-secreto-de-monkey-island-1/>
- Gonzalo, J. (2021). *Jo jugo, jo aprenc: recerca i jocs per a l'aprenentatge. Dau Barcelona. 10 anys festival del joc*. Ajuntament de Barcelona. 12-14.

<https://www.barcelona.cat/daubarcelona/sites/default/files/B7%20DAU21%20-%20Programa%20A5.pdf>

- Gonzalo-Iglesia, J. L., Lozano-Monterrubio, N. L. y Prades-Tena, J. (2018). Evaluando el uso de juegos de mesa no educativos en las aulas: una propuesta de modelo. *Communication Papers: Media Literacy & Gender Studies*, 7 (14), 37-48. doi:10.33115/udg\_bib/cp.v7i14.22274
- Gonzalo, J., Lozano, N., Prades, J. y Sendra, A. (2022). Developing a Gameful Approach as a Tool for Innovation and Teaching Quality in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning*, vol. 11, 563-568. DOI: 10.4018/IJGBL.2021010104
- Groos, K. (2016). *The play of animals*. Leopold Classic Library.
- Guba, E. (1987). What have we learned about naturalistic evaluation? *Evaluation Practice*, Volume 8, Issue 1, 23-43. [https://doi.org/10.1016/S0886-1633\(87\)80037-5](https://doi.org/10.1016/S0886-1633(87)80037-5)
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165). Akal.
- Guillén, J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Create Space.
- Gutiérrez, C. (2003). El universo de la ciencia educativa social: Una aproximación a sus identidades histórico-conceptuales. [Archivo PDF]. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/519Gutierrez.PDF>
- Hatala, G. ( 19 de febrero de 2017). Made in Jersey: S&H Green Stamps -- in the sixties, Americans were stuck on them. *NJ Advance Media*. [https://www.nj.com/union/2017/02/made\\_in\\_jersey\\_sh\\_green\\_stamps\\_in\\_the\\_sixties\\_a.html](https://www.nj.com/union/2017/02/made_in_jersey_sh_green_stamps_in_the_sixties_a.html)
- Homer, B., Kinzer, C. y Plass, J. (2015). Foundations of Game-based learning. *Educational psychologist*, 50(4), 258-283.

- Houssaye, J. (dir.) (1995). *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Universitat Oberta de Catalunya/Proa.
- Huang, A. y Levinson, D. (2012). To game or not to game: teaching transportation planning with board games. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 2307, 141-149.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Alianza.
- Inside edition. (22 de junio de 2017). *Watch Gorilla's Lastest Dance Moves as He Makes a Splash in Kiddie Pool* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Qm5aPK74YyU>
- Instituto de la Juventud de Extremadura (2017). *Juega y crece. Los juegos de mesa como recurso en el desarrollo de habilidades*. Instituto de la Juventud de Extremadura.
- JGA. (s. f.). ¿Qué es JGA? JGA. <https://gamificatu aula.wixsite.com/jjga/copia-de-inicio>
- Jouvenet, L-P. (reimp. 2002). *Rousseau: Pedagogía y Política*. Trillas.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
- Kapp, K.M. (25 de marzo de 2013). Two types of #Gamification. *Karl M. Kapp Intelligently fusing learning, technology & business*. <https://karlkapp.com/two-types-of-gamification/>
- Kazek, K. (25 de abril de 2016). Whatever Happened to S&H Green Stamps? Here's the Story with Vintage Photos. *AL.com*. [www.al.com/living/index.ssf/2016/04/whatever\\_happened\\_to\\_sh\\_green.html](http://www.al.com/living/index.ssf/2016/04/whatever_happened_to_sh_green.html)
- Klopfer, E., Osterweil, S. y Salen, K. (2009). Moving learning games forward: obstacles, opportunities, and openness. The education arcade, MIT.
- Koeetting, J.R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Association for Educational Communications and Technology.

- Laboratori de Jocs. (s. f. a). *Catálogo de Experiencias Lúdicas*.  
<https://www.elcel.org/es/>
- Laboratori de Jocs. (s. f. b). *Quiénes somos*. Laboratori de Jocs.  
<https://www.laboratoridejocs.org/index.php/qui-som/?lang=es>
- Ley Orgánica 8/2013. Para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE, nº 295.
- Llorent, V. J. y López, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, nº 2, 174-192.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/issue/view/JUNIO%202013/showToc>
- López, N. (2019). *¡En casa me lo sabía! Manual (gamberro) para sobrevivir a los exámenes*. Ediciones Martínez Roca.
- Ludilab. (s. f.). *Ludilab*. <https://ludilab.eu>
- Ludoteques.cat. (s. f.). *Troba la teva ludoteca*. Ludoteques.cat.  
<http://www.ludoteques.cat/ca/ludoteques/llicitat-ludoteques.html>
- Makarenko, A. S. (1980). *La educación infantil*. Editorial Nuestra Cultura.
- Marantz, R. (17 de febrero 2008). Taking Play Seriously. *The New York Times Magazine*. <https://www.nytimes.com/2008/02/17/magazine/17play.html>
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Ibérica.
- Marrón, M. J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía. *Didáctica Geográfica*, (1), 45-55.
- Maté, I. (s. f.). El Ministeri del Temps. *1d10 en la mochila*.  
<https://natxo1d10.wixsite.com/ministerideltemps18>
- Maté, I. (10 de abril de 2013). ¿Por qué llevo 1d10 en la mochila? *1d10 en la mochila*.  
<https://1d10enlamochila.wordpress.com/2013/04/10/por-que-llevo-1d10-en-l>



a-mochila/

Matera, M. (2018). *Explora como un pirata*. Ediciones Mensajero.

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Addison Wesley.

Mello-Carpes, P. B. (21 de septiembre de 2020). *Novelty as a strategy to improve learning*. IBE Science of learning portal, Unesco.

<https://solportal.ibe-unesco.org/articles/novelty-as-a-strategy-to-improve-learning/>

Mercurio. (s.f.). *Conectar jugando*. [https://mercurio.com.es/conectar\\_jugando.html](https://mercurio.com.es/conectar_jugando.html)

Michelet, A. (1977). *Los útiles de la infancia*. Herder.

Mitgutsch, K. y Alvarado, N. (2012). Purposeful by design? a serious game design assessment framework. En *Proceedings of the International Conference on the Foundations of Digital Games (FDG '12)*. 121-128.

<https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/100701/Purposeful%20by%20design.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

Montessori, M. (1984). *La descubierta de l'infant*. Eumo Editorial.

Negre, C. (17 de abril de 2016). Com el fenomen #breakoutedu s'està expandint per les nostres terres... *cHristian Negre, docent...*

<https://www.applejux.org/2016/04/com-el-fenomen-breakoutedu-sesta-expandint-per-les-nostres-terres/>

Nexo educativo. (12 de marzo de 2014). Con las manos en la mesa - Jueves 13 Marzo. *Nexo educativo*.

<http://nexoeducativo.blogspot.com/2014/03/con-las-manos-en-la-mesa-jueves-13-marzo.html>

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. doi: 10.1080/00094056.2018.1420363

Ordás, A. (2019). International Games Week: Juegos y bibliotecas. *Ana Ordás. Explorando el lado divertido de las bibliotecas.*  
<https://anaordas.com/international-games-week-juegos-y-bibliotecas/>

Orden ECD/65/2015. Por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 29 de enero de 2015. BOE, nº 25.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>

Ordenanza 6581 de 1998. [Concejo Municipal Rosario]. Día del Juego y la Convivencia. 10 de junio de 1998.  
<https://www.rosario.gob.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=40264>

Orientación Andújar. (9 de diciembre de 2016). *Las aventuras de Tueli, desarrollo de la comprensión lectora.* Orientación Andújar.  
<https://www.orientacionandujar.es/2016/12/09/las-aventuras-tueli-desarrollo-la-comprension-lectora/>

Osterskov. (s. f.). *Osterskov in english.* <https://osterskov.dk/osterskov-in-english/>  
 Oytun, H. (13 de enero de 2012). *Crow playing with snow (snowboarding crow)* [Archivo de vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=tUBMSnHH7hc>

Pardos, M. A. (2019). *Guía de los juegos de mesa en el aula.* Nexo Ediciones.

Pedraz, P. (s. f.). *A la luz de una bombilla.* <https://www.alaluzdeunabombilla.com>

Pedraz, P. (2019) *Aprende Jugando. Jugar: una garantía de aprendizaje real.* Penguin Random House.

Pelling, N. (9 de agosto de 2011). The (short) prehistory of “gamification”... *Funding Startups (& Other impossibilities).*  
<https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamific>

ation/

Pereda, O. (25 de septiembre de 2021). Los juegos de mesa ganan terreno en las aulas como herramienta educativa. *El Periódico*.  
<https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20210925/juegos-mesa-ganan-terreno-aulas-herramienta-educativa-colegios-12110513>

Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella.

Pilon, M. (13 de febrero de 2015). Monopoly's Inventor: The Progressive Who Didn't Pass 'Go'. *The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/2015/02/15/business/behind-monopoly-an-inventor-who-didnt-pass-go.html>

Plass, J. P., Homer, B. D. y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. DOI: 10.1080/00461520.2015.1122533

Quest to Learn. (s. f.). Quest to Learn. <https://www.q2l.org>

Quintiliano, M. F. (1996). *Sobre la formación del orador. Tomo I. Libros I-III*. Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca.

Recio, Ó. [oscar.reciocoll.docente]. (6 de mayo de 2013). Muchas gracias a los asistentes a la sesión presencial en el CPR dentro de la "píldora TIC", especialmente a quienes [Publicación de estado]. Facebook.  
<https://www.facebook.com/oscar.reciocoll.docente/posts/pfbid02qyRCAsSJy9znknHqk1mHzWu2Y47h8Q3c2T818uyYSdaiK9dyftEs8TdNS2yhXqSEI>

Recio, Ó. (17 de mayo de 2016). Los "Cthulhu dados" en clase de inglés: una nueva apuesta de gamificación. *Jueducación*.  
<https://jueducacion.com/los-cthulhu-dados-en-clase-de-ingles-una-nueva-apuesta-de-gamificacion/>

Redondo, J. L. (17 de diciembre de 2017). ¿BreakoutEDU o Escape Room?.

- #Gamificación analógica y educativa. *José Luis Redondo*. Recuperado de <https://joseluisredondo.me/2017/12/16/breakoutedu-o-escape-room-Gamificación-analogica-y-educativa/> Fecha de consulta 18 de abril 2018.
- Reaves, J. (18 de agosto de 2017). "Break Out" of the classroom. *EdTechteam*. <https://www.edtechteam.com/blog/2017/08/break-out-of-classroom/>
- Rice, L. (2009). Playful Learning. *Journal for Education in the Built Environment*, 4:2, 94-108. DOI: 10.11120/jebe.2009.04020094
- Robles, M. M. (2012). *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez, S. (10 de octubre de 2018). *World Peace Game al col·legi San Pedro*. Col·legi San Pedro. <https://www.sanpedrogava.com/world-peace-game-al-collegi-san-pedro/>
- Rojocelstial. (13 de abril de 2010). *Escaleras musicales* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=l53vvC0h3uM>
- Rolighetsteorin. (15 de octubre de 2009). *Bottle bank arcade - TheFunTheory.com - Rolighetsteorin.se* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zSiHjMU-MUo>
- Ruda, A. y Yoldi, C. (2014). Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG. *Revista CIDUI*, nº 2.
- Sánchez, M. (s. f. a). *El maestro Manu*. <http://elmaestromanu.blogspot.com/>
- Sánchez, M. (s. f. b). *El maestro Manu*. <https://elmaestromanu.com>
- Sánchez, M. (s. f. c). Proyecto Cazadores de monstruos. *El maestro Manu*. <https://elmaestromanu.com/monstruos/>
- Sánchez, M. (2015a). *Las aventuras de Tueli*. Alfar.
- Sánchez, M. (2015b). *Las aventuras de Tueli. El robo de la corona*. Alfar.
- Sánchez, M. (2017a). *Las aventuras de Tueli. La búsqueda*. Alfar.

- Sánchez, M. (2017b). Aprender jugando. La metodología lúdica que funciona. En S. Blasco (Ed.), *Educación jugando: un reto para el siglo XXI* (3ª ed., pp. 23-26). Nexo Ediciones.
- Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega*. Paidós Educación.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores.
- Sant Joan de Déu. (s. f.). *Faros*.  
<https://faros.hsjdbcn.org/es/recomendaciones/juegos>
- Schell, J. (2014). *The art of game design: a book of lenses*. Fairmont Press.
- Schiller, F. (1968). *La educación estética del hombre*. Espasa-Calpe.
- Siegler, R. S., y Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental science*, 11(5), 655–661. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00714.x>
- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre Pedagogía*. Akal.
- TED. (marzo 2011). *John Hunter y el Juego de la Paz Mundial*. [Vídeo file].  
[https://www.ted.com/talks/john\\_hunter\\_teaching\\_with\\_the\\_world\\_peace\\_game?language=es#t-1196428](https://www.ted.com/talks/john_hunter_teaching_with_the_world_peace_game?language=es#t-1196428)
- Tobias, S., Dexter, J., Elen, J. y Wind, A. (2014). Game-Based Learning. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 485-503. 10.1007/978-1-4614-3185-5\_38.
- Tonucci, F. (1989). *L'infant i nosaltres: Apunts sobre l'educació familiar i escolar*. Eumo Editorial.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel.
- Trilla, J. (2018). *La moda reaccionaria en Educación*. Laertes.
- Trilla, J., Lozano, M. y Tort, A. M. (2022). Lo material en la educación: objetos, espacios y cuerpos. En García, A. (coord.), *Pedagogía de las cosas* (pp. 23-62). Octaedro.

- Trincherro, R. (2013). *Can chess training improve Pisa scores in mathematics? An experiment in Italian primary school*. Kasparov Chess Foundation Europe. [Archivo PDF]. [http://chessedu.org/wp-content/uploads/chess\\_improve\\_pisa.pdf](http://chessedu.org/wp-content/uploads/chess_improve_pisa.pdf)
- Unesco. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Unesco.
- Unicef Comité Español (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. [Archivo PDF] <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- University of Maryland. (s. f.). *The Great Race Board game*. <https://education.umd.edu/great-race-board-game>
- Usán, P. y Salavera, C. (coord.). (2020). *Gamificación educativa. Innovación en el aula para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Pregunta.
- Vidal, M. (Anfitrión). (8 de enero de 2021). Especial ABJ, Aprentatge basat en jocs (nº 8) [Episodio de Podcast]. *Vull aprendre. Parlem d'educació*. IVOOX. <https://www.vullaprendre.org/episodi-8/>
- Yoldi, C. (2017). UdGLudoteca, un intento de Game Based Learning. En S. Blasco (Ed.), *Educar jugando: un reto para el siglo XXI* (3ª ed., pp. 269-277). Nexo Ediciones.

## 8. Referencias lúdicas<sup>145</sup>

- Abbott, S. y Haney, C. (1981). *Trivial pursuit: Genus edition*. Horn Abbott.
- Ansell, B., Halliwell, R., Johnson, J. y Priestley, R. (1983). *Warhammer: the mass combat fantasy roleplaying game*. Citadel UK.
- Arneson, D. y Gyax, G. (1974). *Dungeons & Dragons*. Tactical Studies Rules (TSR).
- Baumann, D. (2009). *El laberinto mágico*. Devir.
- Bauza, A. (2009). *Monster chase*. Iello.
- Blanchot, D., Cottureau, J., Gille-Naves, G. y Polouchine, I. (2009). *Dobble*. Zygomatic.
- Bohony, B. (s. f.). *Chefs*. Marbushka.
- Caramé, À. y Sastre, D. (2018). *Micro-Combat*. Troquel Games.
- Cabrero, D., López, C. y Santisteban, S. (2016). *Virus! El juego de cartas más contagioso*. Tranjis Games.
- Cappel, J., Cormier, J. y Lim, S. (2016). *Dungeon&Dragons: Piedra, papel, hechizo*. SD Games.
- Castelli, S., Cresti, A. y Silva, L. (2015). *Potion explosion*. Edge.
- Cathala, B. y Chevallier, C. (2016). *Kanagawa*. Devir.
- Cathala, B. y Maublanc, L. (2009). *Cyclades*. Matagot.
- Chvátíl, V. (2015). *Código secreto*. Devir.
- Corcín, A. y de Blas, P. (2014). *Pequeños detectives de monstruos*. NoSoloRol.
- Craig, S. y Wood, J. (1977). *Machiavelli*. The Avalon Hill Game.
- Darrow, C. (1935). *Monopoly*. Parker Brothers.
- Darsaklis, C. (2016). *When I dream*. Repos Production.
- des Pallières, P. y Marly, H. (2001). *Los hombres lobo de Castronegro*. Asmodee.

---

<sup>145</sup> En este apartado se recogen todas las referencias a juegos de mesa modernos que se han realizado tanto en el cuerpo de la tesis como en los anexos (entrevistas y grupos de discusión).

- Eisner, T. (2018). *The Grimm Forest*. Last Level.
- Eskridge, D. (2012). *La resistencia: Avalon*. Devir.
- Fraga, R. (2015). *Dr. Eureka*. Lúdilo.
- Frisco, S. y Strumpf, S. (2011). *Rhino hero*. Haba.
- Fujita, S., Nakashima, S., Ohki, M. y Oikawa, H. (2015). *Imagine*. Gamewright.
- Garfield, R. (1993). *Magic, the Gathering*. Wizards of the coast.
- Gruhl, K. y Weir, Q. (2016). *Happy Salmon*. Mercurio Distribuciones.
- Grunau, J. (2012). *Código secreto 13+4*. Haba.
- Gupta, A. y Matthews, J. (2005). *Twilight struggle*. Devir.
- Henry, F. (2010). *Timeline*. Asmodee.
- Herbert, J. y Herbert, D. (2012). *Letra a letra*. Thinkfun.
- Hiron, M. (2009). *¡Alto voltaje!*. Mercurio.
- Isra C. y Shei S. (2018). *Ramen*. Primigenio.
- Knizia, R. (2014). *Line links*. Green Board Game.
- Konnov, A., Paltsev, A., Shklyarov, A. y Trehgrannik. (2015). *Game of trains*. SD Games.
- Lambert, R., Rilstone, A. y Wallis, J. (1993). *Once upon a time*. Atlas Games.
- Lapp, K. (2017). *Magic maze*. 2Tomatoes.
- Leacock, M. (2008). *Pandemic*. Z-Man Games.
- Leacock, M. (2010). *La isla prohibida*. Devir.
- Leacock, M. (2016). *Chariot race*. Ediciones MasQueOca.
- López, R. y Ruiz, J. C. (2017). *Mascotas*. Átomo games.
- Magie, E. (1903). *The Landlord's game*. Autopublicación.
- Ménager, S. (2016). *Rally de zanahorias*. Haba.
- O'Connor, R. (2005). *Story cubes*. Kadoon Enterprise.
- Palau, M. (2013). *Ikonikus*. Brain Picnic.
- Parlett, D. (1973). *La liebre y la tortuga*. Devir.
- Petersen, S. y Willis, L. (1981). *La llamada de Cthulhu*. Chaosium.



- Pineda, P. (1981). *En busca del Imperio Cobra*. Cefa.
- Pineda, P. (1984). *Misterio*. Cefa.
- Pnueli, A. (2010). *Los 10 cerditos*. Mercurio Distribuciones.
- Pratt, A. E. (1949). *Cluedo*. Waddingtons.
- Priestley, R. (1987). *Warhammer 40.000: Rogue Trader*. Games Workshop.
- Rejchtman, G. (2003). *Ubongo*. Kosmos.
- Rossi, C. (2016). *El bosque misterioso*. Iello.
- Ruiz, J. C. (20XX). *Club A. Jeff el grumete*. Átomo Games.
- Samitier, V. (2016). *Sugi*. GDM Games.
- Sánchez, M. (2016). *Monster kit. El juego de los monstruos*. Tranjis Games.
- Sánchez, M. (2017). *El castillo del terror*. Átomo games.
- Sarrett, P. (2006). *Time's Up!*. Repos Production.
- Schacht, M. (2018). *Spirits of the forest*. TCG Factory.
- Scott, L. (1983). *Jenga*. Hasbro Gaming.
- Shafir, H. (2013). *Speed cups*. Mercurio Distribuciones.
- Solis, D. (2016). *Kodama: the tree spirits*. Devir.
- Teuber, K. (1995). *Los colonos de Catán*. Devir.
- Teubner, M. (2009). *Carcassonne junior*. Devir.
- Tresham, F. (1980). *Civilization*. The Avalon Hill Game.
- Vuarchex, T. y Yakovenko, P. (1997). *Jungle speed*. Asmodee.
- Walker-Harding, P. (2013). *Sushi go!* Devir.
- Warsch, W. (2018). *The mind*. Mercurio.
- Wrede, K.-J. (2000). *Carcassonne*. Devir.
- Zeimet, J. (2010). *Fantasma Blitz*. Devir.



## 9. Anexos

En este punto se adjunta por un lado, el guión de la entrevista semiestructurada que se realizó a los seis maestros/as de Educación Primaria como sus transcripciones. A continuación se muestra la transcripción de los dos grupos de discusión y finaliza con la transcripción realizada a Pepe Pedraz.

### 9.1. Guión de la entrevista semiestructurada

#### Datos personales

Nombre	Sexo	Fecha nacimiento
Especialidad/mención		Años ejerciendo
Tipología de escuela: pública/concertada/privada		Cursos
Cuántos años llevas jugando		

1. ¿Cuándo incorporaste por primera vez los juegos en el aula? ¿Por qué?
2. ¿Qué te motivó a hacerlo?
3. Durante tus estudios de magisterio, ¿te enseñaron las potencialidades del juego como herramienta educativa? ¿Recuerdas autores/as de referencia?
4. A nivel teórico, ¿hay algún autor/a dentro de la pedagogía que te llevó a este camino?
5. ¿Cómo descubriste esta metodología?
6. ¿Has realizado cursos (como alumno/a) sobre ABJ?
7. ¿Cuál es tu definición de gamificación?
8. ¿Cuál es tu definición de Aprendizaje Basado en Juego?
9. ¿Cuál es tu definición de Serious games?
10. ¿Cuál es tu definición de Breakout EDU/Escape Rooms?
11. ¿Qué tienen en común?

12. ¿Cuáles son sus principales diferencias?

Volviendo al Aprendizaje Basado en Juego

13. ¿Cuáles son los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?

14. ¿Qué no es ABJ?

15. ¿Cuáles son los principales beneficios (observados por ti) del ABJ?

16. ¿Puedes desgranar las diferentes fases de una propuesta de ABJ? (Cuando haces ABJ qué fases haces). ¿Cuándo la das por finalizada?

17. ¿Cuántas horas aproximadas dedicas a preparar una clase convencional?

¿Cuántas horas aproximadas a una clase de ABJ?

¿Qué porcentaje de sesiones haces de ABJ respecto a clases convencionales?

18. ¿Cuál es el grado de respuesta en:

- motivación (propia y del alumnado)
- aprendizaje
- interés
- actitud hacia los compañeros/as y hacia ti

19. ¿Cómo evalúas los aprendizajes adquiridos en una sesión de ABJ?

¿Has observado si los aprendizajes se han aplicado en otros contextos?

20. ¿Cuál es la valoración/reacción de:

- las familias
- niños y niñas
- compañeros/as del centro. ¿Tienes apoyo por parte del centro?

21. ¿En qué materias utilizas ABJ y por qué?

22. ¿Cómo justificas la realización de ABJ?

23. En clave de hábitos de tiempo libre, ¿has observado cambios? ¿de qué tipo?

24. ¿Con que propuesta de ABJ estás más satisfecho/a?

25. ¿Qué tipo de juegos utilizas normalmente? (comercial, adaptación, creación propia)
26. ¿Cómo te sientes cuando haces ABJ?
27. ¿Qué consejos y/o recomendaciones darías a alguien que quiere comenzar a aplicar ABJ?
28. ¿Cuál es la principal dificultad al desarrollar ABJ?
29. ¿Qué sería necesario para poder aplicar mejor el ABJ?
30. ¿Consideras que el ABJ ha sido un punto de inflexión como educador/a?
31. ¿Puedes nombrarme 3 maestros de primaria que destaquen por su implementación de ABJ?

## 9.2. Documento de consentimiento informado

(Nombre y apellidos), mayor de edad, con el presente documento confirmo que he sido informado del objetivo de la tesis *Impacto educativo del ABJ en Primaria* realizada por el doctorando Àlex Caramé Fontes en la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Que una vez conocidos estos objetivos he participado de manera voluntaria y altruista a través de

- entrevista individual       grupo/s de discusión

aportando mis conocimientos y opinión sobre el tema tratado. También he sido informado de que la entrevista/grupo de discusión iba a ser grabada para su posterior transcripción y análisis.

El investigador me ha facilitado copia por escrito de la transcripción de mi participación, así cómo del análisis que se ha realizado. Pudiendo hacer comentarios al respecto y aclaraciones si ha sido necesario.

En relación a la identificación de mi participación

- A fin de facilitar el entendimiento y dotar de contexto personal, con el presente documento autorizo que aparezca mi nombre y apellidos en el documento de la tesis.
- Solicito que se utilice un pseudónimo.

Firma y fecha

### 9.3. Entrevista al maestro Manu

Entrevista al maestro Manu Sánchez Montero, fecha de realización 11 de julio de 2019.

**Sexo:** Hombre

**Fecha de nacimiento:** 8/8/1977

**Especialidad mención:** educación primaria

**Años de ejercicio:** Desde el 2005

**Tipología de escuela:** Pública

**Cursos:** de 1º hasta 6º, he impartido en Educación Infantil, Secundaria, Secundaria de adultos y educación permanente. El año que viene me toca volver a 1º.

**Entrevistador:** ¿Cuándo incorporaste por primera vez los juegos en el aula?

Manu: Exactamente no te lo puedo decir, pero tal vez unos 10 años llevo. En este cole llevo 6 ya o 7, y ya llevaba mucho antes. Más de 10 años.

**E.:** ¿Recuerdas porqué los incorporaste?

M.: ¿Te digo la verdad? porque hubo un boom, siempre lo digo, de juegos de mesa en los regalos de Navidad. Y como siempre tengo la dinámica de que los niños cuenten qué es lo que les han regalado en Navidad, puedan traerlo, puedan enseñarlo a los compañeros, para trabajar también un poco la expresión oral y la escucha, bueno las habilidades lingüísticas. Pues en ese momento vi que el juego de mesa era muy apropiado para todo lo que yo quería conseguir. Fue más que nada casi casi por casualidad. Sí es verdad que yo llevaba juegos de mesa, y los tenía en el aula como muchísimas aulas que hay, que te puedes encontrar un *dominó*, una baraja de cartas, el *Uno*<sup>146</sup>, un puzzle, juegos superviejos que están

---

<sup>146</sup> Juego de cartas que consiste en ser la primera persona en quedarse sin cartas en la mano, descartando en función del valor numérico o del color de la carta.

en el colegio... y los tienes ahí para algún rato libre o para algún niño que acaba antes de tiempo.

Pero realmente cuando empecé a utilizarlos fue un poco casi descubrimiento de casualidad, del ocio que yo tenía en casa. Pero es que los niños también los tenían en casa y no los aprovechaban, y era de traerlos al cole. Ya te digo, el origen fue de unas Navidades que de regalos de Papá Noel y Reyes trajeron juegos, y fue traerlos para enseñarlos simplemente.

**E.: Durante la carrera de magisterio, ¿te llegaron a enseñar las potencialidades del juego como herramienta educativa?**

M.: Como el juego de mesa no, específicamente. Pero didácticamente sí, el juego en general, sobre todo en Educación Física. Tenía un profesor que nos daba Historia de la Matemáticas y nos explicaba el origen de las Matemáticas, prácticamente como un descubrimiento a nivel lúdico. Era como... como avanzaba en las Matemáticas y su aplicación en la didáctica con juegos, juegos de época: la *tábula*<sup>147</sup>, incluso el ábaco lo utilizaba también como juego. Pero en la programación base de la carrera de Magisterio no recuerdo que sea algo tan nominativo como en la didáctica de la Educación Física.

Porque este profesor lo hacía porque a él le gustaba mucho las matemáticas y le gustaba mucho investigar sobre el origen de las matemáticas. Es que hay muchos juegos matemáticos, entonces él utilizaba esos juegos para explicarnos cómo había evolucionado las matemáticas. Pero realmente era porque a él le gustaba. Pero fuera de la didáctica de la Educación Física, yo no recuerdo... estamos hablando de hace 20 años.

No lo recuerdo, ni en didáctica en general, ni en psicología evolutiva, que esas asignaturas siempre me han encantado.

---

<sup>147</sup> Antiguo juego de tablero de la antigua Grecia, considerado como el antecesor del Backgammon.



De hecho, había una asignatura que se llamaba *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, que como yo estaba estudiando paralelamente la carrera de Informática, formé parte del Departamento como alumno interno. Lo que hacíamos era que buscábamos juegos en formato digital para poderlo aplicar luego al aula. No estaban dentro del área de la asignatura pero sí ayudábamos a incorporarla. Fue en el boom de *Guadalinex*, es un sistema operativo libre como *Linux*, fue antes que hubo una dotación muy grande en los centros, aquí en Andalucía, y fue cuando empezaron a llegar los ordenadores al aula. Teniendo los ordenadores en el aula, nosotros empezamos a hacer un pequeño listado de sugerencias de cómo podemos utilizar los juegos en el aula, juegos de formato digital. No recuerdo si eso estaba ya dentro del cv de la asignatura. Nosotros investigábamos sobre eso, ahí es donde empecé yo a interesarme por el juego, pero más el juego digital.

**E.: ¿Cómo descubres tú el ABJ?**

M.: Como te he comentado antes, primero a nivel de enganche como potencial que tiene el juego digital en el aula, eran los 90 (teníamos hombreras todavía), más que nada por la motivación.

El ABJ también lo podemos encontrar como digital, puedes echarte un *Catán*<sup>148</sup> en la tablet.

De forma más seria es cuando hice el descubrimiento aquel de los regalitos que les habían hecho a los niños esas Navidades. Ahí es cuando empiezo yo a ver el potencial que tenía, quería enfocarlo a las habilidades lingüísticas. Es que entre ellos mismos se explicaban las normas de los juegos y se autodirigían en el proceso de enseñar a los demás compañeros. Ahí fue cuando me di cuenta del

---

<sup>148</sup> Su nombre completo es *Los colonos de Catán*, popularmente conocido como *Catán*. Juego de tablero de construcción de pueblos, ciudades y carreteras mediante la recolección de materias primas y el comercio entre jugadores/as.

potencial que tenían, ya no sólo a nivel de lo que yo pretendía (desarrollar las habilidades lingüísticas) sino aprovecharlo todo.

**E.: ¿Has hecho algún curso o formación sobre ABJ?**

M.: Hace unos 8 años, más o menos, me apunté a un curso de uno de los centros de profesorado donde yo estaba, que era juegos en matemáticas, cómo aprender las tablas de multiplicar jugando. Pero me llevé una gran decepción porque allí no había juego ni había nada, había una forma de contar de manera lúdica de cómo aprender las matemáticas. Pero ahí no había ningún tipo de juego reglado, no había ni un *Código secreto*<sup>149</sup>, ni un juego comercial, ni un Serious game. Es lo más parecido que he tenido, el título del curso porque luego fue una gran decepción, la verdad.

No he hecho nada, absolutamente nada.

**E.: ¿Hay algún autor dentro del mundo de la pedagogía que te haya llevado a investigar más sobre ABJ?**

M.: Sí, Stuart Brown. Fue el primero que me incitó a leer o investigar sobre el juego.

**E.: ¿Conoces experiencias concretas de ABJ o alguna entidad o colectivo que las realice?**

M.: Claro que conozco. Por ejemplo a Nuria con AFIM21, que tienen un proyecto de colaboración, no lo tienen directamente con la Consejería de Educación pero sí lo tienen a través de AMPA y entidades. Hacen un inciso en la formación formal, lo hacen dentro del horario lectivo.

---

<sup>149</sup> Se refiere a *Código secreto: 13+4*, juego de tablero en el que somos ladrones que queremos robar en un museo, para ello hay que desactivar las alarmas. Estas alarmas tienen un valor numérico, el juego consiste en lanzar unos dados y conseguir llegar a esa cifra exacta realizando operaciones matemáticas.

Ya sabemos que somos varios pero no tenemos nada. Aquí se le llama *En jaque* al proyecto de ajedrez escolar, eso sí está reglado por la Consejería de Educación. Los que conocemos Marinva, las JGA<sup>150</sup>... no tengo constancia de ninguna Comunidad Autónoma ni del Ministerio donde haya algún programa específico donde se utilice el ABJ.

**E.: Vamos a intentar definir diversas aproximaciones lúdicas, a ver cuál es tu definición. ¿Qué entiendes por gamificación?**

M.: ¿Cuál quieres la corta o la larga? Experiencia de juego, esa es la corta. Yo realmente no buscaría desligar una cosa de otra, no le pondría puertas al campo. Lo único que tendríamos que tener en cuenta es el fin, lo que queramos buscar, ¿hacia dónde queremos ir?. Para ver luego los medios que tenemos que utilizar. Tú te puedes marcar unos objetivos y simplemente puedes utilizar juegos de mesa y no estás gamificando.

Quiero que los niños aprendan las tablas de multiplicar de una forma divertida que no sea un machaca-machaca. Pues he leído en el *CEL* que hay un maestro que ha utilizado tal juego, y que ha hecho una pequeña unidad didáctica o una secuencia, no hace falta ni siquiera que sea una unidad didáctica, o lo está utilizando de esta manera. Tu fin es ese. El camino que vas a recorrer y las herramientas son las que tienen que ser.

Si simplemente van a ser juegos no estamos hablando de una gamificación, porque simplemente estás utilizando unas herramientas que son los juegos de mesa. Pero si en el proceso o en el objetivo que quieres te hacen falta otras estrategias, aparte del material físico que te va a dar el juego de mesa, porque quieres que tenga un tipo de narrativa, quieres que tenga un enganche más allá del placer de jugar a un juego de mesa, quieres tener un control de los avances

---

<sup>150</sup> *Jornadas del Juego, la Gamificación y el Aprendizaje (JGA)*, es un encuentro de maestros/as y docentes interesados en la aplicación del juego en el aula.

que puede tener ese alumnado en el tiempo y en la forma, ahí sí lo llamaría gamificación. Porque vas a tener más procesos que el simple hecho físico de jugar.

Tú sabes que es complicado.

**E.: Yo estoy igual. Uno de los objetivos de esta parte de la entrevista es justamente demostrar que no hay una definición clara para cada cosa. Que se pisan hasta cierto punto.**

M.: Ese capítulo del libro lo estoy escribiendo ahora y me está haciendo reflexionar muchas cosas. Estoy dejando para el final distinguir lo que para mi es Aprendizaje Basado en Juego de gamificación. Digamos que lo he explicado de forma teórica. Somos muchos los que pensamos así.

**E.: ¿Y tu definición de ABJ?**

M.: Esa sí la tengo más clara. Es utilizar el juego como un recurso en el aula, ya sea un recurso físico o un proceso. Es un recurso más en el aula, pero con un componente físico. Lo demás sería la forma de utilizar eso en el aula. Pero el peso grande del ABJ se lo va a llevar el soporte físico, porque aunque utilices un juego de rol como hace Óscar<sup>151</sup>, siempre hay algo físico quieras o no, hay unas fichas de personaje, hay unos dados... Aunque todo sea muy narrativo y la mecánica y la dinámica del juego esté muy marcada y sea algo más efímero, más intangible, pero siempre se apoya en algo físico. Por eso hay manuales de rol.

**E.: ¿Qué entiendes por Serious game?**

M.: Estaríamos hablando de un ABJ, de un juego que está diseñado específicamente para algo educativo. Ya puede ser un contenido curricular,

---

<sup>151</sup> Hace referencia al maestro de Primaria Óscar Recio Coll.

actitudinal, mejorar algún aspecto psicológico, competencial... Su objetivo está claro que está diseñado para eso. No es coger algo que ya está hecho e implementarlo tú, darle una vuelta de tuerca o utilizarlo de una manera distinta, utilizar los componentes de un juego que ya esté comercializado o inventado. Sino que tú lo diseñas para algo muy concreto.

**E.: ¿Qué es para ti un *Breakout* o un *Escape room* aplicado a educación?**

M.: Algo muy divertido.

**E.: No te me "escapes"**

M.: No, aquí va un poco de opinión personal. Yo creo que es igual de divertido diseñarlo que hacerlo. Y como diría Pak<sup>152</sup>: también te lo pasas muy bien viendo a la gente cómo se matan para avanzar.

Si es educativo yo lo englobo dentro de un Serious game. Qué es lo que pasa, que ese Serious game, evidentemente es un ABJ, pero como también lleva una potente narrativa se pueden utilizar en proyectos de gamificación. Sería como un componente muy específico que puede tener sus propias dinámicas y mecánicas. Lo englobaría más, los dos, a que se pueda utilizar como un componente de un proyecto gamificado. Sin dejar de ser un Serious game y es un ABJ, evidentemente. Si es un Serious game para mí es ABJ.

Y se puede utilizar como un elemento, de esa pirámide que es la gamificación, esa base, pero que también tiene sus propias dinámicas y mecánicas.

El *Escape* viene de los comerciales *Escape Room*, te preparan un reto normalmente con un tiempo asociado donde tú tienes que escapar de una habitación, de una estancia o de un lugar.

El *Breakout* es todo lo contrario, el *Escape* es de dentro hacia fuera y el *Breakout* es de fuera hacia dentro, tienes que descubrir alguna combinación, algún sistema

---

<sup>152</sup> Francisco Gallego, conocido como Pak, es diseñador de juegos y editor en GdM Games.

para llegar a un objetivo de descubrir algo que está encerrado, ya puede ser una caja, una habitación, en un lugar concreto... tienes que abrirlo. Tienes que romperlo, tienes que conseguir descubrir el huevo de Pascua o lo que hayan preparado.

**E.: ¿Qué tienen en común estas 4 aproximaciones lúdicas?**

M.: El juego. Tienen el juego, porque en uno lo tienen más presente a nivel físico, otros lo tiene más a nivel de mecánicas y dinámicas. La mayoría lo tienen todo, es más ver hacia donde quieres tú llegar, lo primero que tienes que plantearte son los objetivos, y luego ver cómo lo haces. La nomenclatura que le pongas es distinta, pero lo que tienen en común los 4 es el juego.

**E.: Volviendo al ABJ, ¿cuáles son los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?**

M.: Lo primero es que estás jugando, ya sea un juego diseñado para ello, un juego comercial, un juego popular, un juego físico, un juego social... Da igual.

Tú puedes estar inmerso en un proyecto de gamificación y no estar jugando.

Para que haya un ABJ tiene que haber juego, tiene que haber participantes, tiene que haber algún componente físico por muy liviano que sea, pero se tiene que jugar.

**E.: ¿Qué no es ABJ?**

M.: Todo lo demás. Todo aquello que no implique jugar. Le doy poca importancia. Lo que quiero es que los niños aprendan tal cosa o que desarrollen tal capacidad, a mi me da igual utilizar... como si me estoy inventando una metodología nueva (que es imposible que me la invente). Tengo que coger lo que piense que tiene buenos uno y tiene bueno el otro, y hacer una mezcla o no.

¿Qué no es ABJ? Pues aquello en que no estemos jugando, porque ABJ es Aprendizaje Basado en Juego. Los juegos hay que jugarlos, simplemente. Si no estás jugando no estás haciendo ABJ.

**E.: ¿Cuándo planificas o haces ABJ qué fases contemplas?**

M.: ABJ lo puedes implementar en varios niveles, varias capas.

Primero tienes que jugar, tienes que dominar o, por lo menos, haber jugado a los juegos que quieres llevar al aula. Ya sean comerciales, te lo hayas inventado tú, lo hayas visto por internet o a un compañero.

Dependiendo de lo grande o pequeño, o ambicioso que quieras conseguir. No es lo mismo un ABJ para conseguir que los niños aprendan las tablas de multiplicar, a un ABJ que los niños tengan una fluidez lectora o se enamoren de la lectura.

No es lo mismo. Ni en el tiempo, ni en los componentes, ni en los juegos, ni la forma de utilizarlos va a ser iguales.

Hay ABJ que lo hacen de forma muy directa y muy corta en el tiempo, y otras que requieren un largo tiempo. Que es lo que digo yo que es un Aprendizaje Basado en Proyectos donde el proyecto es el juego.

Para resumir un poco, primero dónde quieres llegar.

**E.: Objetivos primero.**

M.: Efectivamente, primero los objetivos.

Segundo, estudiar a tu target, a tu alumnado que está dentro de un contexto. Porque también tienes que saber en el contexto que te vas a mover en ese Aprendizaje Basado en Juego. No es lo mismo hacerlo en tu aula que hacerlo en tu aula y en las clases de tus compañeros de tu nivel. Porque también tienes que tener en cuenta, no sólo los componentes físicos, sino los personales. No es lo mismo hacerlo tú solo, que poder tener ayuda. Para poder utilizar más tipología y

más formatos de juego, más variedad, con el que el alumnado se va a enriquecer más, que si lo haces solo o si lo haces acompañado por un equipo de personas.

Objetivos, contexto (tanto alumnado como espacio físico, como materiales físicos, como tiempo y como recursos humanos).

Todo eso hay que tenerlo en cuenta si previamente los alumnos o el profesorado ha tenido experiencia en ABJ. Porque a partir de ahí te van a dar los cimientos de lo que tú quieras hacer.

Luego vendría la planificación, hacer una secuencia de las rutinas que vas a hacer. Si va a ser algo largo en el tiempo necesitas hacer una rutina, necesitas hacer una integración dentro de tu horario escolar o fuera de él, nosotros también utilizamos el AMPA para fomentar el uso de los juegos de mesa. Ya no solamente algo curricular, sino como un núcleo de unión entre colegio, familia y alumnado. Entonces también habría que tener en cuenta ese tipo de aspectos.

Secuenciarlo en el tiempo y en la forma, dentro de la asignatura, dentro del horario (si es dentro de horario escolar o fuera).

Tener unos marcadores para comprobar si se está haciendo de forma correcta o no. Ya puede ser una rúbrica, ya puede ser algún tipo de evaluación (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación), puede ser con el mismo juego. Pongo siempre el mismo ejemplo, si están jugando es que se han enterado del juego. Si estamos buscando que los niños sean autónomos o adquieran la comprensión lectora, y tú ves que les das el juego y están jugando de forma correcta, es que han entendido las reglas. Pero algunas veces no es de forma tan inmediata, sino que tienes que elaborar algún tipo de rúbrica, algún tipo de evaluación para ver si todo lo que tú estás planificando hasta el momento lo que estás haciendo está siendo de forma correcta o no, para seguir haciéndolo o volver hacia atrás para encauzar lo que tú quieres conseguir. Herramientas de evaluación.



Por último, que también te sirve como herramientas de evaluación, ya no sólo sumativas sino como evaluación final, sería presentar algo no físico, presentar algo como producto final del proyecto. Se puede presentar como un material físico, te pongo el ejemplo del ABP, puedes hacer un mural de lo que tú hayas trabajado o hayas querido conseguir, o enseñar a otros compañeros del centro a esos juegos, o enseñar a los padres lo que hemos conseguido como un formato digital. Algo que te resuma todo el proceso que tú has hecho. Una meta.

Porque el Aprendizaje Basado en Juego lo mejor que tenemos para comprobarlo es tener algo, ya sea en formato físico o no, para comprobar si realmente ha sido efectivo.

**E.: ¿Cuáles son los principales beneficios observados por ti del ABJ?**

M.: Motivación, los alumnos están muchísimo más motivados. Da igual si utilizas el juego libre como premio o recompensa. Para mi sería el nivel más básico de utilizar el juego de mesa como un premio, no tiene que ser por sacar buenas notas o ser el primero, puede ser por el esfuerzo, por el trabajo, porque ha ayudado a un compañero, porque ha resuelto una discusión entre compañeros o ha hecho una pregunta interesante.

Motivación, ya sea como juego libre o con un juego camuflado, porque tus alumnos muchas veces no saben que están jugando porque el maestro quiere que consigan algo. El verdadero objetivo del ABJ tiene que estar ahí, en que ellos no se den cuenta que estamos jugando para aprender algo en concreto. Que se den cuenta cuando tengamos ese producto final. No hace falta que se den cuenta en el proceso, que se den cuenta, vale. Que no somos tan expertos y los niños se dan cuenta que hoy toca jugar a este juego porque toca matemáticas, es normal que se den cuenta. La idea es intentar que no se den cuenta.

Socialización. Nos sirve muchas veces el juego para que todos los niños se conozcan y empaticen. Y se relacionen con alumnos que sean más allá de los de

su clase o su nivel. La socialización también es un pilar fundamental. Dentro de socialización diría escuela, alumno, familia. A mí me gusta jugar con mi alumnado, primero porque yo también me lo paso bien. Segundo porque jugando conoces al alumnado también y ellos te conocen a ti. Y tercero porque haces del juego un acto social y cultural, ese juego que le gusta al niño en el colegio al final se lo puedan comprar o pedir a los padres que lo compren, y juegan en casa con los papas, las mamas, con el tío, con la tía, con los abuelos, con los primos, con los vecinos, con los amigos fuera del aula.

La otra pata sería curricular de cualquier aspecto, ya no sólo didáctico por áreas de un contenido conceptual sino que también procedimental y actitudinal también. Te va a costar encontrar juegos adecuados para algún contenido en concreto o para algo más en concreto pero creo que el espectro, por lo menos de Educación Primaria y Secundaria que es lo que normalmente dominamos (Infantil también), se puede trabajar cualquier aspecto de forma curricular.

**E.: Has hablado de la motivación centrándolo mucho en la del alumno, pero ¿también aplicar ABJ tiene incidencia en tu propia motivación?**

M.: Sí, sí, como te he comentado antes a mí me gusta jugar. Entonces, aunque no tengamos mucho tiempo, sí me gusta jugar con ellos. Porque muchas veces, te hablo de mi experiencia, utilizo el ABJ dentro de los rincones del aula, la metodología por rincones, en muchas ocasiones, no en todas. Lo que pasa es que muchas veces en el rincón del juego de la semana o del día, o de lo que toque de la unidad didáctica, a lo mejor yo no estoy allí. A lo mejor sólo tengo el juego como un recurso introductorio porque la narrativa del juego es propicia para lo que estamos viendo. Entonces no me interesa tanto evaluar ese rincón tal cual, sino que me interesa más evaluar otro rincón donde se esté trabajando de otra manera que no sea con juegos, no tiene porque ser nada lúdico. Igual están coloreando

una ficha o están haciendo problemas de matemáticas. Digamos que me gustaría jugar más pero en ese instante no puedo.

¿Cuándo juego más? Cuando quiero evaluarlo. Porque así ya no estoy como un agente externo sino que también estoy dentro del juego. Y me puedo fijar de cosas que desde fuera no lo puedo evaluar. A la hora de jugar evalúas de mejor forma, mejor no distinta.

¿Juego lo suficiente? No, por el tiempo. Porque tenemos mucha burocracia, muchos ítems que rellenar, mucha rúbrica. Y no nos da tiempo. Tenemos muchas atenciones educativas especiales, muchas adaptaciones en el aula...

Me gusta jugar a juegos pero no lo suficiente como a mi me gustaría, ya sea por placer personal que en realidad es placer docente. Porque estás evaluando, estás comprobando si el alumno está adquiriendo unos conceptos o está desarrollando una aptitud.

**E.: ¿Has observado algún tipo de cambio en la actitud entre iguales? ¿Y de los niños/as hacia ti?**

M.: Sí, muchísima más empatía. Además en clases en las que hay muchas conductas disruptivas, sobre todo introducir juegos cooperativos. Es que una de las virtudes del juego es que es un juego de reglas, de normas. Entonces hay ciertos alumnos, en Educación Infantil, que necesitan aprender a guardar un turno, necesitan desarrollar la coordinación oculo-manual o la motricidad fina... Son cosas tan básicas que nos parece a nosotros, pero que para ellos son una auténtica odisea. Sí que se ve muchísimo, sobre todo en los primeros niveles de Infantil y Primaria, el proceso tan grande que se da gracias al juego.

También la escucha, la espera, la espera activa, no hace falta que estén pendientes, pueden jugar todos a la vez y seguir manteniendo unas normas. El *Speed cups*, por ejemplo, no hay turnos pero sí hay unas normas que todo el mundo ha cumplido alguna vez.

A nivel curricular también porque estamos muy centrados en las áreas de contenidos y no nos damos cuenta que lo más difícil, que a mí nadie me ha enseñado, cómo desarrollar las competencias clave y para mí los juegos de mesa son una herramienta ideal para desarrollarlas. Y ahí, en esas competencias clave que desarrollas es donde se ve más avance. Porque tú puedes comprobar que un contenido se ha alcanzado o no, una prueba escrita o una prueba oral, pero hay ciertas competencias que como no las compruebes con una acción no las vas a poder evaluar. Y el juego te sirve para mucho. ¿Y cómo se entrena eso? Pues con el juego.

Yo he visto mucho avance.

¿Es la panacea? No.

¿A todos los niños les va igual? No. Como cualquier método, como cualquier recurso que utilizas en el aula.

De hecho, si sigo utilizándolo después de 10 años es porque veo que funciona.

**E.: Y comparando entre un grupo en el cual no se ha usado ABJ y un grupo en el que sí, ¿dirías que el rendimiento es mejor, igual o peor?**

M.: Lo que dice el director de mi cole, cuando mi paralelo no hace normalmente nada de gamificación o de ABJ, dice que mis niños son más espabilados.

**E.: Están más despiertos.**

M.: Efectivamente, están más despiertos, están más activos, más receptivos a la capacidad de asombrar, de ponerse a trabajar, el tiempo de reacción, la motivación, el pensamiento lateral, no te dan unas respuestas tan triviales sino que les dan más, en comparación con los mismos niveles (3ºA-3ºB), en el mismo barrio, con la misma idiosincrasia populosa a nivel social... pues sí. Y gente externa te lo dice.

**E.: ¿En qué asignaturas o áreas de conocimiento das clase?**

M.: Todas, en Primaria es globalizado. Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación en Valores, Cultura y Práctica digital, que es aquí en Andalucía, Educación para la Ciudadanía... menos Inglés (idiomas).

**E.: ¿Educación Física?**

M.: También impartí Educación Física, no tengo la habilitación, pero he llegado a hacerlo. Porque eran centros pequeños y, a lo mejor, en 1º de Primaria el maestro de Educación Física, él daba una clase y tú dabas otra. Y en Educación Artística tú das el área de Plástica, Visual y Plástica, y otro maestro da Educación musical. Yo personalmente no he utilizado ABJ en idiomas porque no lo he impartido. Pero sí que hay compañeros que han utilizado juegos en idiomas, alguna vez. Ni todos los días, ni en todas las unidades, pero sí que lo han utilizado.

**E.: Aproximadamente ¿cuántas horas dedicas a preparar una clase tradicional sin ABJ?**

M.: Desde los 2' a una hora. Eso te lo da la experiencia, si has sido tutor varias veces de un mismo curso ya tienes elaborado muchísimo material, trabajas con los mismos libros de texto... que entonces no requieres de mucho más tiempo.

Que te pilla con otro alumnado distinto en otros niveles, pues necesitas más tiempo.

**E.: ¿Cuánto dedicas a preparar una clase con ABJ?**

M.: La diferencia es muchísima. Una tarde entera para preparar la clase del día siguiente. Porque tienes que planificar lo que hemos dicho antes. Al principio has planteado tus objetivos, lo tengas escrito o no, porque muchas veces no tenemos tiempo de escribir todo lo que hacemos. No lo ponemos en nuestra programación

de aula, sí es verdad que planteamientos grandes como "voy a utilizar metodología de gamificación y de ABJ", lo tienes puesto en tu programación porque obligatoriamente lo tienes que tener, es tu metodología, punto 4 del Decreto. Pero en tu planificación semanal, quincenal o mensual depende de cómo lo hagas, muchas veces es que no tienes tiempo de ponerlo por escrito. Es que es doble tiempo el que tienes que hacer, ese tiempo lo inviertes en investigar juegos, nosotros conocemos muchísimos juegos, pero la gente no conoce tantos juegos, tiene que preguntar, investigar por las redes, tiene que ver vídeos, tiene que jugarlo... eso es un tiempo. Por eso te digo que te puede llevar la tarde entera.

Si te doy un dato aproximado, mínimo 2 horas para prepararte la clase del día siguiente.

Si no sabes nada.

Si dices que mañana vamos a trabajar la empatía en Educación en Valores y vamos a utilizar *Ikonikus*<sup>153</sup>, yo no tengo que prepararme nada. Sólo tengo que meter el juego en la mochila.

**E.: Es lo que decíamos antes, si ya he diseñado una unidad en ABJ yo el curso siguiente la podré aprovechar, la tendré que refrescar los objetivos que me planteaba, la temporalización... pero eso será máximo una hora. Recordar el reglamento del juego, si lo he olvidado. Cosas muy básicas. Pero ya no lo tienes que diseñar de cero.**

M.: Efectivamente.

**E.: Más o menos, ¿qué proporción de clases de ABJ realizas?**

---

<sup>153</sup> Juego de cartas ilustradas con iconos, una persona enumera una situación y el resto juega una carta de icono bocabajo que se ajuste a cómo cree que se sintió.

M.: Sólo ABJ, sin gamificación, normalmente un 25%. En un 25% hay ABJ puro. Hay clases donde el juego tiene un horario fijo dentro de la jornada escolar. De las 4 horas y media, una hora. Estamos hablando de como mínimo un 25%.

Hay otras clases, otros niveles, que no tiene esa rutina el juego, sino que tú lo utilizas en momentos puntuales en el aula, y a lo mejor es mucho menos del 25%. Igual has jugado a la semana 1 hora, 2 horas o 3 horas, no has jugado más. Pero como trabajo por rincones, qué es lo que pasa, que cada juego, cada actividad de juego lo tiene que hacer en un horario distinto cada grupo. Hay juegos que podemos jugar toda la clase a la vez, con o sin adaptaciones, pero hay otros juegos que no podemos jugarlos todos a la vez, tenemos que hacerlo en pequeños grupos. Porque a mí me interesa evaluarlos o enseñarles el juego, entonces sí que es verdad que tienen más carga.

Respecto al alumnado, a lo mejor ese alumno sólo ha jugado una hora a la semana, pero mis clases sí han tenido el 25% de ABJ. Es difícil de cuantificar. Nosotros toda la jornada está gamificada durante todo el año, cosa que el año que viene no voy a hacer, ni loco.

**E.: ¿Por qué?**

M.: Porque es mucha carga. Primero porque al final ya me he dado cuenta que las gamificaciones largas producen muchos mercenarios y la motivación no es buena.

**E.: No se mantiene.**

M.: No, no se mantiene en el tiempo. Segundo porque estoy solo. Primero, sobre todo, porque he visto que la gamificación... ahí hay muchas sombras cuando es muy larga, más que luces. Y no resulta para todo el mundo igual. Si hago gamificación, que aunque diga que no yo sé que al final la voy a hacer, la voy a hacer en formato pequeño, en el tiempo y en los materiales. Este año estoy

rebajando muchísimo y voy a rebajar aún más, tanto formaciones como carga de colegio, como todo.

Voy a hacer menos gamificación y haré más ABJ, incrementar ese 25%.

**E.: ¿De qué propuesta de ABJ estás más satisfecho?**

M.: Es que tengo *Un colegio de juegos*<sup>154</sup> y ahí hay muchas caras, pero yo creo que la de la Ludoteca escolar. Porque pone en movimiento y en contacto a todo el centro, todo el centro que quiera, evidentemente. No te hablo sólo de los niños, están superencantados que hayan juegos en el patio, juegos gigantes, juegos tradicionales, que haya juegos de mesa en la biblioteca, que haya juegos de mesa en determinadas zonas del patio y que puedan darle una alternativa a los niños que no quieran jugar a deportes físicos, por ejemplo, fútbol, baloncesto. Sí, hay juegos físicos pero no tienen por qué ser juegos deportivos.

Para mí es lo que más contento estoy de cómo ha funcionado. La lástima es que no tenga gente que me eche una mano para poder ampliarlo y poder seguir. Este año no se ha abierto todos los días la ludoteca escolar, antes se abría todos los días, teníamos a los coordinadores y compañeros que echaban una mano, pero como es un trabajo extra los compañeros se han ido quitando un poco de en medio y de 5 días a la semana se pasó a 3. Y ahora mismo sólo tenemos 2, los miércoles y los viernes.

Pero es lo que más contento que estoy porque dinamizo muchísimo el colegio. No sólo los recreos, los maestros compañeros que no sabían que yo utilizaba esta metodología en el aula se interesaron y se ha llevado a su aula porque ellos lo han querido. No porque los niños se lo hayan pedido sino porque los maestros lo han querido.

---

<sup>154</sup> Es un proyecto realizado por el maestro Manu Sánchez en su escuela que implica diversas iniciativas en clave lúdica.



Hemos tenido un año más flojo, pero sí ha sembrado una semilla, no en mi centro sino en muchísimos centros. Que se han visto reflejados gracias a las formaciones, por ejemplo en la Universidad de Barcelona, que me ha dado la oportunidad de llevarlo fuera de mi comunidad autónoma, a otros niveles competenciales administrativos, a la universidad, a la formación inicial del profesorado y a muchos docentes fuera de Andalucía.

Estoy contento por esas dos razones: porque dinamiza un centro y porque luego ha puesto la semillita en muchos colegios.

**E.: ¿Qué contenidos o aprendizajes trabajas con ABJ? o que consideras más adecuados**

M.: Podemos trabajar prácticamente todo. Sí es verdad que algunos son más directos que otros, como decía antes los niveles de implementación de ABJ. Para áreas serían Lengua y Matemáticas las más idóneas. No quiere decir que las otras no. En idiomas también, vamos a hablar de lenguas en general: castellano, catalán, inglés, francés. Las lenguas y las matemáticas.

Luego a nivel competencial el aprender a aprender, que es superdifícil. De hecho los libros de texto ya llevan un montón de años intentando meterle mano a ver cómo pueden desarrollar las competencias clave, sobre todo el aprender a aprender.

Para mí dentro de las competencias sería el aprender a aprender, igual que en las áreas serían las lenguas, los lenguajes y las matemáticas.

Son las que se dan de forma más inmediata.

**E.: ¿Qué tipos de juegos utilizas normalmente cuando haces ABJ? Comerciales, adaptaciones o de creación propia**

M.: Depende mucho del tiempo y del proyecto. Actualmente, para las áreas que te he dicho lengua y matemáticas, no suelo trabajar con mi propio material; tiro

mucho de juegos comerciales. Si quiero algo más completo lo puedo hacer. Pero actualmente con el nivel de publicaciones que tenemos a nivel de España y que es fácil conseguir juegos de importación... no pierdes tanto tiempo en diseñar tu propio juego, tiras más de juegos que ya están creados. Sin embargo hay otros que no, en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, por ejemplo el último proyecto de *La Edad de los juegos*, aprender historia a través de los juegos de mesa.

Hay juegos para aprender historia, pero ¿aprendes historia independientemente de tu nivel académico que tienes? No.

¿Te sirve de pistoletazo de salida? Sí.

¿Te sirve como un resumen? Sí.

Pero sí es verdad que en esas áreas y en esos bloques de contenidos sí es mejor que te elabores tu propio material. Da igual que copies las mecánicas de un juego que ya está inventado como un *Trivial*<sup>155</sup>. Hacerte un *Monopoly*<sup>156</sup> de las 3 R: reducir, reciclar y reutilizar. O hacerte un *Trivial* sobre los sectores laborales. Ahí sí que tirarías más porque hay menos cantidad de juegos que te puedan venir bien.

### **E.: ¿Qué valores en un juego para utilizarlo en una sesión de ABJ?**

M.: Sobre todo que sea fácil de explicar. Porque o lo explico yo, y lo tengo que hacer 20 veces, o lo tienen que explicar los alumnos.

Allué<sup>157</sup> tiene una regla que dice que se tiene que explicar en 2 minutos, jugarse en 5' y recogerse en 1', me lo estoy inventando ahora mismo.

Mis juegos favoritos serían los rápidos de explicar y los rápidos de jugar. Si es un juego fácil de explicar no te vas a cansar de explicarlo ni se van a cansar los alumnos de explicárselo. Porque lo han entendido, lo han asimilado pronto.

Muchas veces lo que buscamos es rapidez porque se nos va el tiempo, y ya hemos dicho que dedicamos un 25%, ¿podemos dedicar más? Sí, pero también

---

<sup>155</sup> Popular juego de tablero de preguntas y respuestas.

<sup>156</sup> Conocido juego de tablero de compra de inmuebles y gestión de los mismos.

<sup>157</sup> Josep Maria Allué es diseñador con muchos juegos publicados a nivel nacional e internacional.

hay que trabajar otras áreas, otros contenidos que a lo mejor no puedas trabajarlo con un juego.

Los fillers son mis favoritos porque también son fáciles de copiar.

**E.: De adaptar.**

M.: Efectivamente... pero puedes llamarlo "copiar". Digamos que las editoriales, el mundo del juego, se ha aprovechado también de los docentes y yo creo que los docentes también podemos aprovecharnos del mundo editorial. ¿Cómo? Cogiendo esa mecánica que se ha inventado y adaptarlo a mi aula. Otra cosa es venderlo, como ha pasado en algunos casos.

Son fáciles de copiar, de adaptar a lo que tú tienes. Cuando digo copiar es que voy a coger el *Ikonikus* y en vez de los iconos que vienen voy a coger las mecánicas y componentes y lo voy a hacer con Educación Artística: materiales, técnicas...

**E.: ¿Cómo evalúas los aprendizajes adquiridos en una sesión de ABJ?**

M.: Con rúbricas. También hay observación directa, pero sobre todo con rúbricas.

**E.: ¿Qué tipo de rúbricas utilizas?**

M.: Cuatro indicadores, porque lo adapto a todas las áreas que llevo y a todas las evaluaciones que hago. Para tenerlo más fácil a la hora de la labor administrativa que llevamos y también para que los niños sepan muy bien cómo evalúo yo y cómo pueden evaluarse ellos. Suelo utilizar el sistema americano pero a la inversa A, B, C, D donde A es lo menos conseguido y el D es el máximo.

Esa rúbrica lleva todo lo que tenga que llevar de lo que estamos trabajando.

Pero en todos están respeta a las normas de juego, comprende las normas de juego y utiliza los componentes y el juego de forma adecuada.

Normalmente cuando evalúo ellos saben la rúbrica, o porque se la he puesto en la pizarra digital, o se la he comentado o les he dicho "vamos a tener en cuenta esto,

esto y esto". Porque queremos llegar hasta aquí, queremos aprender esto, queremos saber cómo se hace tal cosa.

Lo que no saben es que les evaluó cuando juego con ellos, es lo único que les mantengo oculto todavía.

**E.: ¿Has observado si los aprendizajes los han aplicado a otros contextos?**

M.: Sí, no tiene porque ser curriculares pero sí. Evidentemente si necesitan hacer un cálculo o necesitan leer una frase, o entender lo que dice un texto en la vida cotidiana, pues ya lo están poniendo en práctica. Gracias también al ABJ. Pero, sobre todo, es la resolución de problemas emocionales o cualquier actitud. Es verdad que a partir que ellos van a su casa no lo ves, pero lo que te llega de la familia y entorno más cercano sí te lo dice. Además te dicen que enseñan a jugar a sus primos, a sus tíos, a sus amigos... sería una forma más de verlo, de lo que han aprendido en el aula como lo extrapolan y lo llevan a la vida fuera del aula, esos aprendizajes que han ido adquiriendo.

**E.: ¿Cuál es la reacción de las familias cuando aplicas ABJ?**

M.: En Marchena no había ninguna tienda de juegos, no la hay, pero a partir de x tiempo las librerías han empezado a traer juegos más allá de los juegos que anuncian en la tele, que son juguetes, o los típicos pachís, *Trivial*, dominó y compañía.

Que aparte de Haba, Cayro y alguna más cercana a lo didáctico que a lo lúdico, ya se están viendo en librerías, se está viendo Devir, se está viendo Tranjis por un juego que se llama *Monster Kit*. Hay editoriales que creo que sería impensable aquí en mi pueblo, encontrar un juego de Devir en mi pueblo en una librería, o de Edge o de Asmodee<sup>158</sup>, yo lo vería impensable hace un par de años. De hecho yo

---

<sup>158</sup> Haba, Cayro, Devir, Tranjis, Edge y Asmodee son editoriales de juegos de mesa.

puedo ir a la librería de mi pueblo ahora mismo y comprarme un *Dobble*<sup>159</sup>, comprarme un *Carcassonne*<sup>160</sup> o comprarme un *Mascotas*<sup>161</sup>.

**E.: ¿Cuál es la valoración/reacción de tus compañeros de centro?**

M.: Es interés, sobre todo es interés. Otra cosa es que luego vean que el ABJ requiere un esfuerzo. No es preparar una clase típica y ya está, sino que tiene el doble esfuerzo de prepararte la clase, preparar los materiales, jugar y luego el trabajo que tienes que hacer dentro del aula. Porque no es lo mismo tener a los niños en fila todos mirando a la pizarra, todos atendiéndote, clase magistral que tener un juego de mesa en el aula o más de uno y estén jugando, gritando de emoción o se estén peleando... El juego puede generar discusiones, de hecho es bueno que haya discusiones. Y cuando ven eso ya no les gusta tanto, por la carga de trabajo que tiene. Sí es verdad que luego ellos se vuelven más selectivos, qué juego quieren llevar o qué quieren potenciar, qué tiempo y en qué asignatura. Porque saben que a los niños les gusta. Aunque intenten tener un nivel de ABJ alto, porque claro me ven a mí que llevo mucho tiempo y lo adapto con mucha "facilidad"... Yo no puedo nadar igual que un nadador profesional, a mitad de la piscina me hubiera ahogado directamente, entonces qué es lo que hago, chapoteo en el agua. Estoy intentando practicar a ver qué estilo me gusta más: mariposa, crol, libre o perrito. Pues ellos hacen lo mismo, empiezan queriendo hacer algo más o menos ambicioso y al menos mantienen el juego libre o el juego como recompensa. O una hora dentro del horario lectivo semanal donde juegan. O simplemente tienen los juegos en el aula, no se los han llevado a su casa.

---

<sup>159</sup> Juego de cartas redondas formadas con una serie de ilustraciones en cada una de ellas, el juego consiste en identificar el elemento en común entre dos cartas mostradas.

<sup>160</sup> Juego de tablero en el que se van colocando losetas para conseguir tener control del mayor número de ciudades o construcciones.

<sup>161</sup> Juego de cartas en el que debemos ser el primero en procurar cuidados y atención a nuestra mascota.

**E.: ¿Tienes apoyo por parte del centro?**

M.: Apoyo como que me dejen hacer lo que yo quiero, sí. No me han puesto nunca impedimentos. Apoyo para tener materiales físicos, compra de juegos por ejemplo, me he tenido que buscar las habichuelas pero dentro de lo que cabe tampoco tengo problemas. Tampoco tengo problemas con ellos porque, a lo mejor, a lo largo del año hemos comprado dos juegos, porque yo tengo muchos. Otro maestro va a tener uno o dos, o cuatro, va a tener más problemas porque va a tener que adquirir más juegos. Yo no tengo problema en ese sentido.

El problema que tengo es el material personal. Cuando tú quieres ir más allá de tu aula necesitas tener una mano amiga y en muchas ocasiones no la tengo. Cuando hay que echar mano del material personal no lo hay o es muy escaso.

**E.: ¿Cómo te encuentras cuando utilizas ABJ?**

M.: Bien no, lo siguiente. Primero es que ves disfrutar a tu alumnado, porque jugar es para pasarlo bien. Y si no te lo pasas bien hay que intentar que se lo pasen bien, hay que manejar la frustración, no siempre se puede ganar, no siempre se puede ser mejor en todos los juegos. Para mí es como cuando ves a tus niños jugar, se están divirtiendo, muchas veces te quedas embobado, por el simple hecho de que los estás viendo disfrutar.

A nivel personal me siento bastante contento, porque ellos se están divirtiendo, están haciendo una actividad o les rompe la monotonía de una asignatura o de un tiempo. Y eso también le ayuda a tener unas capacidades de emocionarse y aprender.

Me siento contento porque ellos están contentos y porque sé que están aprendiendo, aunque sea una forma de aprendizaje muy distinta a la que estamos acostumbrados. No están memorizando para luego vomitarlo en un examen.

**E.: ¿Cuál es la principal dificultad para desarrollar ABJ?**

M.: Creo que el tiempo. Los recursos más o menos los puedes llevar al aula, lo puede comprar el centro, puedes pedir ayuda al AMPA.

El tiempo y no verte solo, para mí y para cualquier persona.

**E.: ¿Qué sería necesario para poder aplicar mejor el ABJ?**

M.: Tener una disposición horaria distinta, no tan encorsetada, poder coordinarte con los compañeros, no te puedes coordinar prácticamente en nada, aunque dentro de tu horario no lectivo tengas horas de coordinación con tus compañeros de nivel o de ciclo, luego es mentira.

Sobre todo tiempo, si tienes tiempo puedes hacer todo. Puedes investigar, puedes compartir, ¡puedes jugar! Es lo que muchas veces digo ¿por qué no jugamos en el claustro?

Por ejemplo: "¿Oye has hecho las fotocopias del examen del tema 4?", y yo contesto "Y tú, ¿has jugado al juego de la semana que viene?"

Tiene la misma importancia.

Sí, hay que preparar una prueba escrita, pero he tenido problemas familiares y no lo he podido hacer. Bueno, vamos a fotocopiar la que viene en el libro de texto. Pero si no tienes tiempo no puedes fotocopiar el juego, esto no es Matrix, no te puedes conectar y aprenderlo. Tienes que tener tiempo, o juegas en tu casa o juegas en el centro. Y lo adecuado es en el centro, porque si juegas con tus compañeros cada uno te va a dar un punto de vista distinto del juego, de cómo aplicarlo, cómo mejorarlo, cómo adaptarlo, cómo implementarlo, a quien le toca primero, quién va a jugar, ¿por grupos?

Si tenemos tiempo creo que lo tenemos todo, es lo principal. Tiempo para organizarnos y tiempo para preparar.

**E.: ¿Cómo justificas la realización de ABJ?**

M.: Porque la propia ley me dice que tengo que tener metodologías activas, me dice que el alumno tiene que construir su propio conocimiento, en la ley hay un montón de verbos en infinitivo que se resumen en el verbo jugar.

A nosotros como docentes la LOMCE nos obliga a que la metodología, es libre, pero tiene que estar centrada en el alumno. El alumno tiene que formar su propio aprendizaje y el ABJ y la gamificación te lo están dando.

De ahí a lo que quieras: motivación, diversidad... Porque no lo hemos hablado pero es ideal para la atención a la diversidad, por arriba y por abajo.

**E.: Te permite modular, te permite ajustar.**

M.: Claro.

**E.: ¿Has observado cambios en los hábitos de tiempo libre de tus alumnos?**

M.: Pues sí, es un ocio nuevo que les estamos dando, un ocio alternativo que no conocían. Son los propios padres que me lo cuentan, aparte de los niños. Para los niños no es novedad, entonces muchas veces ya no te lo cuentan. Para los padres sí es una novedad, para los niños no porque están acostumbrados a jugar en el cole.

En mi caso particular, como saben que yo he hecho *Monster kit* y *El Castillo del terror*<sup>162</sup> sí me lo cuentan: "¡Maestro, maestro, a mi primo le han regalado *El Castillo del terror!*", entonces sí.

Donde se evidencia más es en las reuniones que tenemos de tutoría, cuando los padres, incluso en las redes sociales también que tenemos el poder de influenciar a otros padres, otras madres y otros docentes en el cambio metodológico y en el cambio cultural. De volver a reunir otra vez a la familia para jugar a juegos de mesa.

---

<sup>162</sup> Juego de cartas diseñado por el maestro Manu Sánchez en el que se deben ir capturando los diferentes monstruos que van apareciendo.



Verlo lo veo y tengo conocimiento.

**E.: ¿Qué consejos o recomendaciones darías a alguien que quiera comenzar a aplicar ABJ?**

M.: La canción de Luis Fonsi. Despacito y pasito a pasito.

Lo primero jugar, ver los juegos, que vayan a tiendas de juegos, que busquen a través de las redes, que consulten el *Catálogo de Experiencias Lúdicas (CEL)*, que vayan a jornadas... no hace falta comprar juegos para conocerlos. En Youtube hay un montón de tutoriales y hay incluso partidas.

Primero informarse de los juegos que hay.

Informarse de los proyectos que hay, como he dicho antes lo del *CEL*. En el *CEL* la ventaja que tenemos (no es por hacer la pelota) es que son actividades muy concretas que buscan atajar algo. No es algo tan global o tan elaborado ya con gente que lleva mucho tiempo haciendo ABJ y que lo tiene muy claro.

Luego ir despacito, sin prisa. Como antes mis compañeros, que quieren hacer muchas cosas, pero a la hora de la verdad ves que tiene un montón de trabajo y es muy caótico dentro del aula si no lo sabes hacer. Porque eso te lo da la experiencia. Yo también he llegado a mi casa llorando, diciendo esto no lo vuelvo a hacer, esto es una locura. De hecho todavía me pasa.

Siendo ABJ informarse de los juegos que existen en el mercado, de los proyectos educativos que hay y luego empezar a llevar al aula juegos que tú domines. Juegos que sepas jugar y que hayas jugado y que creas que van a funcionar con tus alumnos. Primero hay que conocer a tu alumnado, que no hace falta tener el día 1 de septiembre los juegos en la clase. Primero conoce a tu alumnado. Yo te puedo dar una lista con 30 juegos, pero ¿para qué los quieres? A lo mejor no vas a poder utilizarlos, porque a tu alumnado no le va a llegar, no le va a servir. O a ti como docente porque no sabes jugar a ese juego.

No queremos hacer acopio de juegos y de programar nuestras actividades en el aula. Vamos a hacerlo despacito conociendo antes objetivos, el contexto, etc.

**E.: ¿La introducción del ABJ en tus clases ha sido un punto de inflexión como educador?**

M.: Sí, sí, sí. Un punto de inflexión no, creo que cambió el paradigma completamente. Yo daba clases como a mí me habían dado clases, era la reencarnación de un maestro de la EGB. Porque la formación inicial de base en la universidad a mí no me enseñaron a dar clase, a mí me enseñaron teoría y aunque hay muchas asignaturas que se llaman "Didáctica de" luego realmente no hay didáctica de nada. O por lo menos es el recuerdo que yo tengo, no sé si en los años 90 cuando estaba estudiando me servía de algo. Realmente luego he dado clases particulares antes de ser maestro funcionario de carrera y he dado clases particulares de extraescolares y demás y en colegios privados y yo tampoco sabía dar clases. He aprendido con el día a día y viendo cosas que no funcionaban porque los niños no estaban motivados. Y sin embargo, comenzar a meter pinceladas de juegos en el aula va todo mucho mejor. Porque ellos están predispuestos a lo que tú les vayas a enseñar. Porque saben que en esas actividades que van a hacer la mayoría van a ser divertidas.

Para mí sí fue un punto de inflexión. Fue más la gamificación que el ABJ. A mí me gusta mucho la literatura y el dibujo ahí fue el nudo gordiano, fue la unión de todo: de juego, narrativa, medios digitales...

Ya te digo que aunque yo el año que viene no quiera hacer un proyecto grande y no quiera marearme mucho sé que al final lo voy a hacer (gamificación).

En un grado mayor o menor creo que esto ya no lo dejamos de un día para otro.

**E.: ¿Me puedes nombrar 3 maestros/as de primaria que destaquen por su implementación de ABJ?**

M.: No, son muy pocos.

Para mí referentes serían Óscar Recio, mr. Wolf. Óscar sería el primero.

Carlos Chiva y Patricia Mellado.

También Miguel Urdín y Andrea Vitórica.

Te he dicho Carlos Chiva porque es muy específico de Latín y de lenguas clásicas, pero es de Secundaria.

Te podría decir muchos más pero que estén en un aula los que ya te he dicho.

También Roberto Alhambra.

Óscar y Roberto son roleros y como yo no lo domino le doy mucho mérito a lo que hacen ellos.

Beatriz Cerdán de Valencia.



## 9.4. Entrevista al maestro Óscar

Entrevista al maestro Óscar Recio Coll, fecha de realización 12 de julio de 2019.

**Sexo:** Hombre

**Fecha de nacimiento:** 25/06/1976

**Especialidad:** Educación Física como titulación base, después hizo el grado de la Escuela Oficial de Idiomas para obtener el Certificado de aptitud en lengua inglesa.

**Años de ejercicio:** más de 15.

**Tipología de escuela:** Pública, es un centro rural agrupado.

**Entrevistador:** ¿Qué cursos has hecho este último curso?

Óscar Recio Coll: Este año he sido tutor de 4º, 5º y 6º, aparte de especialista de inglés de toda la escuela. Por tanto, he sido especialista de inglés de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º, de infantil de 4 y 5 años y he estado impartiendo lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, valores, cultura asturiana e inglés a mi grupo de tutoría.

**E. :** ¿Recuerdas cuando incorporaste por primera vez los juegos en el aula?

Ó.: Sí, cuando empecé a hacer actividades extraescolares. Cuando todavía no eres maestro de escuela porque no has encontrado una. Yo hacía extraescolares de inglés y utilizaba el *Once upon a time*<sup>163</sup> y *Story cubes* y pequeños juegos que pudiesen incorporar vocabulario o estrategias de memory para no hacer fichas y cosas de estas.

**E.:** ¿Y en la escuela? ¿en la formal?

---

<sup>163</sup> La edición en castellano tiene por título *Érase una vez*, es un juego de cartas en el que se debe contar un cuento incluyendo los personajes, objetos y localizaciones que aparecen en las cartas de nuestra mano para llegar a un final feliz concreto.

Ó.: Creo que el primer año no hice un juego de mesa per se, comencé a utilizar mecánicas que tenían que ver con los juegos de mesa. Utilicé un juego, que después bautizamos como *Dice battle masters*, que era un juego con dados de 6 caras para agilizar el cálculo mental en matemáticas.

**E.: ¿Qué esperabas obtener del uso de los juegos de mesa en clase?**

Ó.: Sobre todo partía de mi experiencia como alumno y como jugador porque llegué un momento en que después de jugar tanto, tanto y tanto tiempo había visto que había aprendido muchísimas cosas de manera inconsciente. Porque no me daba cuenta de que para jugar necesitaba entender mejor inglés o agilizar el cálculo mental, porque la partida de rol o de tablero no tuviese un *break down*, no tuviera una fractura en el ritmo y se perdiera la cohesión. Y por esto empecé a utilizarlo y funcionó bastante bien.

**E.: Cuando hiciste la carrera de magisterio, ¿te enseñaron las potencialidades del juego como herramienta educativa?**

Ó.: Claro, piensa una cosa, parto de la única especialidad que tiene el juego incluido como herramienta educativa que es la educación física. Lo que pasa es que no estamos hablando sólo de juegos de mesa, sino del juego a través de la actividad física.

El juego a través de la actividad física y el juego de mesa tienen tantos puntos en común que ya lo tengo dentro de mi cv, dentro de mis criterios de evaluación y dentro de mis contenidos: la socialización, respeto de las normas, aceptación de límites y ventajas, respeto al compañero y al contrario, etc. Ya lo tienen, lo que pasa es que dentro de educación física está más enfocado al deporte y la actividad física reglada y los juegos que están reglados. Pero a la larga la transferencia es completamente directa.

**E.: ¿Recuerdas algún autor/a de referencia?**

Ó.: ¡Buff! Claro, dentro de la carrera sí que hay muchos que lo que hacen es... por ejemplo, la Universidad de Lovaina fue una de las primeras que estipulaba y desarrollaba currículums relacionados con el juego, pero no con el juego de mesa, sino con el juego como herramienta educativa a través del deporte.

Por tanto, ahora de mi cv de educación física como hace tantos años que no lo toco, que no te podría nombrar concretos. Pero dentro de cualquier cv de educación física puedes encontrar para no acabar.

**E.: ¿Cómo descubriste el ABJ?**

Ó.: Fue un camino curioso y tiene mucho que ver con los juegos de rol y de mesa como actividad de ocio. Piensa que... yo ahora tengo 43, cuando los juegos empezaron a llegar, aunque *Joc Internacional*<sup>164</sup> (la empresa catalana) empezó a traducir muchos juegos, etc. muchos juegos y muchas revistas, como *White dwarf* de *Gamesworkshop*<sup>165</sup> estaban en inglés.

Muchos juegos que nos gustaban de aquella época, y que jugábamos a través del club de rol del que era socio, estaban en inglés. Para jugar necesitaba el inglés. Y claro, se transformó en una necesidad que, después de jugar años y años, llegó que cuando llego al instituto mi volumen de vocabulario era enorme. Me di cuenta cuando en clase de inglés, aunque yo tenía déficits porque era muy joven, la cantidad de vocabulario que ya había aprendido y que había adquirido era superior al resto de la clase. Y me di cuenta que lo había hecho jugando.

**E.: Y encima es un vocabulario más diverso que el resto de la gente.**

Ó.: Sí, sí, sí.

---

<sup>164</sup> Editorial catalana de juegos ya desaparecida, tuvo su esplendor en la década de 1990.

<sup>165</sup> Editorial inglesa de juegos de mesa.

**E.: ¿Recuerdas cómo llegas al ABJ?**

Ó.: Vale, vamos a intentar definir ABJ. Lo que pasa es que el Aprendizaje Basado en Juego dentro de mi experiencia siempre ha sido primero aprovechar un juego ya existente, que ya esté hecho, que ya tenga unos elementos, unos componentes físicos, etc... para poderlo presentar en clase. Por ejemplo, utilicé el *Once upon a time* en extraescolares de inglés, claro el material ya está hecho. La mecánica del juego, aunque no sea educativa, incluye toda una serie de destrezas que son necesarias y que forman parte del cv, en este caso de una área lingüística.

Cuando me planteé utilizar *Once upon a time* no fue como “utilizaré esto para...”, no. Fue “¡Mierda, mis alumnos se aburren en clase!”, tenemos una hora, 3 niveles a la vez y necesito que hagan cosas juntos y que sea motivador. Y por esto hice ABJ, sobre todo, en el sentido de utilizo un juego para dinamizar un contenido. Es lo primordial.

**E.: Tú llegas al ABJ sin saber que estás haciendo ABJ.**

Ó.: Sí, llego al ABJ desde el convencimiento de necesito una manera de motivar a mis alumnos a aprender sin que ellos piensen que están haciendo una actividad de estudio.

Y a través de los juegos es muy sencillo, de hecho hay un autor, no sé si es Schultz o Amato, que dentro de los juegos lingüísticos explicita cómo los juegos hacen que el focus del aprendizaje sea la interacción, no el uso consciente de las estructuras.

Por tanto, cuando estás interesado en participar en un juego no piensas de manera activa en que estás usando unas estructuras gramaticales, sino que estás focalizado en jugar, y como estás focalizado en jugar no te importa, ni estás conscientemente utilizando estas estructuras, sino que las utilizas.

El tema para mi era que se dieran cuenta que para interactuar con el juego necesitaban un área, en este caso de inglés.



Por eso llegué al ABJ.

**E.: ¿Has hecho algún curso o formación sobre ABJ?**

Ó.: Nunca. Sólo la base que tengo de educación física.

**E.: ¿A nivel teórico hay algún autor/a dentro de la pedagogía que te llevase por este camino?**

Ó.: Como autor... claro, en aquellos momentos, te hablo del noventaytantos que yo hacía la carrera, todos eran del área de educación física. Después descubrí a Jesse Schell, a Marczewski, a Karl Kapp, los estoy descubriendo ahora.

Porque no he sido nunca consciente de que existía una base teórica más allá de la que había recibido y que había transferido desde mi área de educación física.

**E.: Para tí, ¿cuál es la definición de gamificación?**

Ó.: El problema para mí de la gamificación es que como definición entiendo, y estoy bastante de acuerdo, en el sentido de la definición clásica de “utilizar cosas de los juegos fuera de los juegos”, resumiendo.

Pero el problema es qué percepción de la gamificación se tiene.

No hace mucho me contactó una antigua compañera del instituto que trabaja en una cooperativa de maestros, y me dijo “¿Qué piensas de mi estructura de gamificación?”. Me envió lo que había hecho y le dije “¿Pero tú has jugado?”. Me dice “No”.

Claro, ella es filóloga y tiene una base teórica de muchas cosas genial y narrativa genial, y todo lo que quieras. Pero no ha jugado nunca, a nada.

Me presentó una estructura acojonante, con unas tareas y un *breakout* y un nosequé y tal... Le comencé a sacar puntitos y le pedí “¿Tienes experiencia de juego?”.

Lo que se está haciendo es PBL<sup>166</sup> con narrativa. Pero la gente no ha jugado. Y como la gente no ha jugado nunca creen que por poner recompensas, misiones, candados y tal ya están haciendo una cosa que les han vendido que es gamificar. Y no tiene nada que ver.

Por tanto, yo la definición la acepto como tal, en el sentido de decir que es interesante y es esto, es utilizar estos elementos y tal... pero me pone en guardia el cómo se está vendiendo, y me preocupa bastante.

**E.: ¿Cuál es la definición de un Serious game?**

Ó.: Ahora seré muy pijoteras, la definición de un Serious game, de un ABJ, de un nosequé me parece superflua.

Un Serious game podría ser en el sentido que tú y yo podemos sentarnos ante un *Twilight Struggle*<sup>167</sup> y esto es un Serious game. Ahora te explico porqué, para mi la definición de Game no puede tener nada de Serious.

El Serious sólo lo pone la temática y la implicación moral, histórica y filosófica del jugador.

Si tú pones a jugar a un *Twiligth Struggle* a gente de la ESO, no puede ser nunca un Serious. ¿Sabes porqué? Porque para ellos históricamente no tienen ninguna consecuencia si no le haces la transferencia. Si tú y yo jugamos al *Twiligth Struggle*, nosotros tenemos un bagaje experiencial, histórico y cultural que vemos a ese juego muy seriamente. Ya sé que me estoy agarrando a la definición semántica de la palabra y léxica, que es una cosa seria.

Porque realmente cambia la experiencia del juego. Y este juego, *Twilight Struggle*, tú y yo lo podemos banalizar y reir y decir “Te tiraré un misil nuclear”. Nosotros lo viviremos de otra manera que ellos no lo pueden ver. Por lo tanto, si entendemos

---

<sup>166</sup> PBL responde a las siglas de *Points, Badges and Leaderboards* (Puntos, Insignias y Ránkings), hace referencia a las propuestas de gamificación que únicamente contemplan estos elementos.

<sup>167</sup> Juego de tablero sobre la Guerra Fría entre EE.UU. y la Unión Soviética.

Serious game como un juego que sólo está diseñado para que una persona aprenda un contenido, dime qué juego no lo hace.

Es como decir ¿qué coche no rueda?, todos los coches ruedan. Ahora cómo lo conduces es como está hecho.

Te haré una pequeña pregunta, hay 2 tipos de materiales dentro del ámbito lingüístico del inglés: el real material, *real resources* y el *adapted resources*. El *real resources* son cosas que utiliza cualquier nativo de lengua inglesa, por ejemplo, el menú de un restaurante que puedes encontrar en un viaje a Inglaterra, y un *adapted material* quiere decir que yo he diseñado un menú, pero con unas palabras, un vocabulario y un no sé qué adaptado para un momento concreto de la edad de mis alumnos. ¿Cuál es Serious game y cuál no?

**E.: Para mi sería más el segundo, el adaptado. Porque tú ya eliges las palabras que quieres trabajar o el contenido que quieres trabajar de manera específica. Quiero decir que no coges una cosa que ya existe y lo aprovechas.**

Ó.: Por tanto, si tú me dices ¿es el *Twilight Struggle* un Serious game? ¿Tú qué piensas?

**E.: Para mi no. Porque la intencionalidad del juego para mi pesa más la parte lúdica, aunque sea un tema serio, que no la parte educativa.**

Ó.: Por tanto, el tema al que estamos llegando es porque la definición que se está usando de Serious game es un juego cuya finalidad no es lúdica, sino es didáctica.

**E.: Predomina la didáctica por la lúdica. Yo no digo que no sea lúdica, obviamente es un juego.**

Ó.: ¿Dime un juego que sea Serious game?

**E.: El *Micro-Combat*<sup>168</sup> para mi lo es, por poner un ejemplo superdirecto. De Haba encontraríamos muchísimos...**

Ó.: ¿Y si te digo *Virus!*?

**E.: Para mi no lo es.**

Ó.: ¿Y el *Risk*<sup>169</sup>?

**E.: Tampoco lo es.**

Ó.: ¿Y el *Monopoli*?

**E.: Sí, porque la intención del diseño del juego era justamente, el origen, mostrar las maldades del capitalismo. Después derivó en lo que derivó, pero la intencionalidad de este juego era ésta.**

Ó.: Ya, pero si la intencionalidad no está explicitada ¿tú crees que se puede percibir como un Serious?

**E.: Ya, ya, te entiendo.**

Ó.: Te he ido al *Twilight Struggle* como te podría haber dicho el *Machiavelli*<sup>170</sup>. El *Machiavelli* me parece un juego maravilloso, me he reído con *Machiavelli* como la leche en bicicleta o el *Civilization*<sup>171</sup>. Te diría ¿el *Civilization* es un Serious game? y tú dirías “No, porque es muy divertido”.

Citando a Pepe Pedraz *A plague tale: Innocence*<sup>172</sup> que es un juego narrativo, ¿es un Serious game? A mi me parece un Serious game en el momento que implica el

---

<sup>168</sup> Juego de cartas cooperativo en el que debemos proteger a la población de diferentes patógenos presentes tomando medidas de prevención o bien a través de tratamiento médico.

<sup>169</sup> Juego de tablero en el que debemos conquistar las distintas zonas del mapa y eliminar a nuestros oponentes.

<sup>170</sup> Juego de tablero sobre la lucha de poder en la Italia del Renacimiento donde se establecen alianzas y traiciones entre los jugadores/as.

<sup>171</sup> Juego de tablero donde hemos de hacer crecer y evolucionar a distintas civilizaciones.

<sup>172</sup> Videojuego ambientado en la Francia medieval durante la aparición de la peste, el jugador/a debe enfrentarse a la enfermedad y sus consecuencias sociales.

análisis de las emociones de los personajes y la reflexión sobre las consecuencias de tus actos.

Si la definición de Serious game es juego en el que predomina la variante o el enfoque didáctico, te diré vale. Haba, muchos juegos infantiles para menores de 8 años. Pero ahora te digo *La liebre y la tortuga*<sup>173</sup>, ¿Serious game?

**E.: No te sabría decir.**

Ó.: Aquí está. La diferencia entre Serious game, ABJ y tal... vuelvo a decir ¿todos los coches ruedan?, sí. ¿Es lo mismo conducir un *Ferrari* por medio de la Diagonal que un *Skoda Favia*?

**E.: No, soy consciente. Justo planteo estas 4 preguntas sobre definiciones para mostrar que no hay una definición clara y se pisan mucho una categoría con otra. Si es que podemos hacer categorías.**

Ó.: Entiendo la diferenciación que se hace de cuando en un juego predomina el contenido didáctico es un Serious game o cuando está diseñado de tal forma que quiera dinamizar, ilustrar o agilizar un contenido educativo dentro de un contexto, y aquí está el tema para mi, dentro de un contexto escolar o académico. Por ejemplo, *Potion explosion*<sup>174</sup> se puede transformar en un Serious game si en cada bolita de vidrio le pones las iniciales de los elementos químicos.

**E.: Sí, lo que pasa es que de diseño no lo lleva. Para mi hacer esto con cualquier juego, le pongo un valor o un contenido alfabético con los elementos para trabajar una cosa en concreto, para mi ya sería ABJ.**

---

<sup>173</sup> Juego de tablero donde debemos ganar una carrera de liebres administrando nuestras reservas de lechugas y zanahorias.

<sup>174</sup> Juego de tablero que consiste en elaborar el máximo de pociones posibles tomando los ingredientes de un dispensador y teniendo en cuenta la posibilidad de provocar explosiones.

Ó.: Claro.

**E.: Y no lo tengo claro todavía las categorías. Intentamos hacer paquetes grandes porque necesitamos justificarnos ante la gente que no sabe tanto.**

Ó.: Yo estoy igual. Para mi realmente la clasificación no me aporta nada. Porque al final es cómo utilizas el juego. Yo puedo utilizar un en teoría Serious game como *Micro-Combat* y que no sea Serious.

**E.: Sí, sí, completamente de acuerdo. Cada vez estoy más convencido, salió el otro día el debate por Twitter, para mi los considerados Serious game cuando los usas en el aula estás haciendo ABJ. Y no hay más duda. ¿Estás utilizando un juego en el aula? Sí, pero es un Serious game. ¿Pero es un juego? Sí. Pues es ABJ.**

Ó.: Sí.

**E.: Y además más claro porque en principio se ha diseñado con esta intencionalidad educativa. Y digo en principio, porque habría que rascar de si realmente había esta intencionalidad o no. Era un enamorado de una temática en concreto el diseñador y lo hizo sobre esto como lo podría haber hecho sobre ovejas.**

Ó.: Escucha un segundo tú tienes niños pequeños, cuando te regalaron aquellos cubos que tienen como formas troqueladas que los niños tienen que meter por el agujero correcto, si es una estrella o un cuadrado o un círculo... ¿esto no es un Serious game?

**E.: Sí, sí y no. No es un Serious game sería un juguete serio.**

Ó.: Vale, claro es un Serious Toy. ¿Hola?

**E.: Porque no tiene un reglamento, no lo considero un *Game* es un *Toy*.**

Ó.: Sí, pero los juguetes si no se utilizan... fijate esta tiene una mecánica concreta y una manera concreta de utilizarla. Para que dé el rendimiento que se quiere. Un *Serious Toy*... Estamos llegando a un nivel. (risas)

**E.: Hemos creado una nueva categoría.**

**Continuo con la última definición ¿qué es para ti un *Breakout Edu* o un *Escape Room* aplicado al aula?**

Ó.: Herramientas de motivación, puras y duras. Para mi un *Breakout* y un *Escape Room* son mecánicas inmersivas para dinamizar contenidos y activar la motivación de los alumnos o de los participantes.

**E.: Pero esto también lo hace la gamificación, el ABJ y los *Serious game*, ¿no?**

Ó.: Sí, lo que pasa es que implica elementos físicos manipulativos que son más atractivos que no una experiencia narrativa que pide de la implicación emocional, imaginativa y creativa de los participantes. Un *Breakout* o un *Escape Room* automáticamente se transforma en una interacción con el ambiente y el entorno. Porque no hay manera de no hacerlo.

En una gamificación puedes tener elementos no físicos, por ejemplo cuando uso los juegos de rol, donde la única parte física es la hoja de personaje y tampoco la necesitas.

En cambio un *Escape Room* y un *Breakout Edu* hay cosas físicas, palpables, con las que interactúas, quieras o no, físicamente. Como es el espacio. En un juego de rol no existe esto, me puedo sentar a interactuar con la experiencia sin tener cosas físicas que interactúen conmigo, como el entorno.

**E.: ¿Estas 4 categorías qué tienen en común? (si es que podemos hablar de categorías)**

Ó.: Básicamente una experiencia lúdica.

**E.: ¿Cuáles serían las principales diferencias?**

Ó.: Para mí básicamente tiene que ver con lo que acabamos de comentar, es la interacción con componentes físicos o no y la inclusión de una serie de elementos como los que hemos dicho. A ver, *Breakout Edu* y *Escape Room* necesitan de un lugar físico y de elementos físicos manipulables: candados, cajas cerradas, etc. Pero un ABJ y un Serious game para mí son contenidos. Puedo hacer un *Escape Room/Serious game* si quiero, y un *Breakout Edu/Serious game*.

**E.: Ya lo es por definición, ¿no?**

Ó.: No necesariamente, porque cuando vas a una sala de *Escape Room* ¿tú lo consideras un Serious game?

**E.: No, cuando voy a una sala no. ¿Pero si me lo hacen en el aula?**

Ó.: Claro, aquí volvemos... pero yo te puedo hacer un *Breakout* en el aula de Pokemon. ¿Dónde está el Serious game aquí?

**E.: El Serious estaría en cuál es tu intencionalidad cuando planteas este Breakout.**

Ó.: ¡Ah! Estamos a final de trimestre, están hasta los c\*\*\*\*\*s los niños, les hago un *Breakout Edu* basado en la Liga de Fútbol Profesional. ¿Esto es un Serious game?

**E.: Si sólo es ésto no. Para mí es un Breakout y ya o un Escape.**

Ó.: Por tanto, volvemos a decir: el Serious tiene que ver con el contenido, no con



el envoltorio.

**E.: Sí, correcto.**

Ó.: Y el ABJ igualmente. Por lo tanto, el *Breakout Edu* y el *Escape Room* son envoltorios motivadores y que pueden incluir experiencias educativas o no.

**E.: Ayer hablando con Manu, que le hice la misma entrevista, él está ahora redactando el libro que le encargaron y dice que está en esta fase de plantearse mucho qué es cada cosa.**

Ó.: Hay una cosa muy importante que se me ha olvidado. La gamificación no tiene adherido el aprendizaje.

**E.: ¿No siempre?**

Ó.: No, no, no, la gamificación como estrategia es sólo un activador motivacional. No tienes por qué experimentar y vivenciar una experiencia gamificada y aprender. De hecho, un *paint ball* es una experiencia gamificada. No aprendes una mierda. Si tú planteas una experiencia con estructura de gamificación (PBL), vamos a reducir al absurdo lo que es la gamificación porque es la corriente más abierta, no tienes por qué aprender nada. El tema es que la gamificación es un disparador de la motivación. Pero no te asegura que nadie aprenda nada, porque no es necesario aprender nada dentro de una estructura gamificada. Porque el objetivo es la activación del participante.

**E.: Bueno, igual que el resto, ¿no?**

Ó.: Pero volvemos a una cosa diferente.

**E.: Digo la activación, la motivación.**

Ó.: Participación y activación son dos cosas diferentes. La participación yo puedo

participar en un partido de fútbol y no estar activo. Estoy dentro del campo, tengo mi rol, pero no estoy participando de manera activa porque a mi nadie me pasa la pelota. Pero soy parte del equipo y si salgo hay uno menos y se ve afectada toda la estructura.

La gamificación como tal es una herramienta de activación, que yo quiera estar activo dentro de una estructura, porque normalmente tengo un feedback (recompensas, lo que sea), pero no tengo porque aprender nada.

No es un objetivo. El objetivo de la gamificación no es el aprendizaje. Y esto es importante tenerlo en cuenta. Que una gamificación puede llegar a tener elementos de aprendizaje porque está muy bien diseñada, integrada en contenidos, etc. Sí. Pero la gamificación como tal no tiene como objetivo el desarrollo o integración de contenidos de aprendizaje.

**E.: Me parece una puntualización necesaria porque muchas veces la gamificación se vincula mucho a trabajar hábitos, comportamientos y actitud ante la clase. Siempre la he considerado la gamificación más fina, la primera capa de la gamificación. Después, obviamente depende de la persona que lo diseñe o lo realice, le puede ir añadiendo capas hasta llegar a objetivos que se escaparían o irían más allá de esta primera gamificación. Llegando a este aprendizaje o no.**

Ó.: Tiene mucho que ver con el diseñador.

**E.: Volviendo al ABJ, ¿para ti cuáles son los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?**

Ó.: Primero que el objetivo sea aprender algo.

Que haya un juego o elementos de un juego implicados.

Que sea una experiencia donde la interacción con el usuario provoque reflexión sobre el objetivo y el contenido que se está intentando incluir y dinamizar.

**E.: ¿Qué no es ABJ?**

O.: Crear mercenarios.

**E.: Ayer me salió esta misma palabra: mercenarios. Lo tenéis muy claro.**

Ó.: Piensa una cosa, yo parto de:

1- todas las experiencias, como dice Pepe, lo que hago son diseño de experiencias basadas en el juego. Creo que define muy bien lo que hago, más que ABJ.

En una experiencia de juego de rol no hay mercenarios, porque no te doy nada. Te puedo dar puntos de experiencia, pero la interacción con el juego imposibilita la creación de mercenarios porque estoy dirigiendo y gestionando el hecho que no tengas que tirar dados, porque el contenido a dinamizar es el uso del idioma. Claro si tú me dices "I want a roll idea to check something about it (49:52)". Y yo te digo "No, no, you must explain what to know". Claro, si no me explicas... la tirada no tiene motivo, y no te la dejaré hacer. Las experiencias que se crean dentro de una partida de rol o de un juego de mesa, a la larga dependen mucho del gestor.

Tú puedes tener una experiencia gamificada, hasta un *PBL* brutal y no crear mercenarios porque no haces que el peso específico de la experiencia esté cayendo sobre ese punto.

Por tanto la gestión, el gestor de la experiencia tiene un papel muy importante. El diseño de la experiencia tiene mucho peso, por eso cuando te hablaba de esta compañera que hará una propuesta con gamificación, *Breakout* y tal, pensaba "¿pero qué experiencia de juegos tienes?, ¿qué les harás?, ¿cómo son los personajes?, ¿cómo interactuarán?, ¿tendrán recompensas?, ¿qué podrán hacer?".

Porque veía que ha hecho un curso, le han dicho que su experiencia está muy

bien pero ella no tiene experiencia de juego, ninguna. Lo que veo es que tiene una futura fábrica de mercenarios, si no lo gestiona bien. Y la gestión de la experiencia sólo viene por su experiencia de juego previa, que en este caso es inexistente.

**E.: Sí, si no has jugado no sabes hasta qué punto llegará a ser monótona tu propuesta, y acabarás convirtiendo gente que sólo responda para conseguir aquella recompensa puntual, pero realmente no estará implicada en la propuesta.**

Ó.: Que la idea y el diseño es muy bueno, el cronostero que ha diseñado ella... la narrativa está muy bien, y los elementos que ha metido están muy bien, y las mecánicas muy bien... ¿pero has jugado?

Qué herramientas tienes de gestión de un juego si no has jugado nunca. Tienes tus herramientas de gestión del aula y como filóloga tienes tus herramientas lingüísticas, de gestión del conocimiento lingüístico, etc. ¿pero cómo gestionarás a un grupo en una situación lúdica si nunca has estado implicada en una situación lúdica?

¿Qué herramientas tienes para detectar... qué agilidad tienes para cambiar tu estructura mental y de dinamización de contenidos para no romper los ritmos de aquellas sesiones donde estás utilizando una estructura lúdica? Es un tema muy importante.

**E.: Sí, lo intento relacionar con las primeras experiencias de cuando éramos más jóvenes, sí tú has jugado a rol pero intentas hacer tu primera partida como máster y la mía fue un desastre. Porque fue demasiado lineal, porque todavía no tenía suficiente experiencia. No sabía gestionar si se salían de la propuesta de la partida.**

Ó.: Claro, es que esto es muy importante.

**E.: Si haces una propuesta gamificada o en clave lúdica en el aula y no has tenido experiencia de juego te puede pasar que los alumnos o parte de los alumnos opten por una alternativa a lo que propones y sepas reaccionar. Y te desmonte tu propuesta, que puede ser brutal, pero como no tienes esta capacidad de prever las posibilidades que tiene un juego, como no has jugado suficiente, hay un riesgo elevado.**

Ó.: Exacto. Has hecho un edificio muy bueno, guapísimo, pero los cimientos no son sólidos.

**E.: Ni eso, has hecho una casa superchula pero no has vivido nunca en una casa de estas características y cuando entras te das cuenta que la distribución de ventanas no es la adecuada, porque no te entra luz en la cocina cuando tendría que hacerlo...**

Ó.: Exacto, has hecho un Calatrava.

**E.: Has hecho una cosa que es muy chula, técnicamente es brutal...**

Ó.: Has hecho un Calatrava, es precioso pero es poco funcional.

**E.: ¿Podrías desgranarme las diferentes fases de una propuesta de ABJ? Cuando planteas una sesión de ABJ ¿qué fases tienes en mente?**

Ó.: Siempre parto de qué soy capaz de ver dentro de un material. El *Breaking the box*<sup>175</sup>, veo un juego, sea de rol o de mesa, y a medida que lo he jugado, lo he leído o que he podido ver cosas... identifico primero la cantidad de contenidos que

---

<sup>175</sup> Es un concepto que utiliza Óscar Recio que hace referencia a la capacidad de superar el juego, no quedarse únicamente con la propuesta lúdica y las indicaciones de cómo jugar. Tener la capacidad de ver otras posibilidades para poderlo utilizar en el aula.

soy capaz de ver y extraer y llevar a mis clases.

Cuando el contenido sobrepasa 5 propuestas, ya sé que me lo puedo llevar de manera abierta. Si sólo le veo un aspecto sé que sólo lo utilizaré en una sesión o dos, cuando hago Ciencias Sociales, por ejemplo. En el ámbito lingüístico me puedo llevar lo que quiera porque es la interacción con el juego.

Después de identificar la cantidad de posibilidades que tiene, lo que hago es identificar si dentro de mi curso soy capaz o no socialmente de utilizarlo. Una de las cosas que nos olvidamos es que el grupo social es muy importante para ver qué capacidad de dinamización tendremos de ese material. Tenía un grupo, por ejemplo, que tenía un proyecto de Dragones que he utilizado muchos años para hacer Ciencias Sociales en inglés, lo llevé a un grupo y lo tuve que tirar a la mierda, porque era imposible por la interacción social del grupo llevarlo a cabo. Imposible. He de saber muy bien en qué grupo lo haré con el objetivo de utilizar la experiencia.

A partir de aquí intento ver también si la narrativa del juego me puede aportar como un marco, donde pueda desarrollar más tareas, proyectos, actividades o propuestas de aula sin abandonar esta narrativa. Por ejemplo, dentro del *Orient Express*<sup>176</sup> hay un pequeño *sourcebook* que se llama *Strangers on the train*, que habla de todos los pasajeros que van en el *Orient Express*. Con eso hice un *listening* para que entendiesen e identificaran al pasajero y el vagón en el que viajaba. Expliqué un poco, pero no era parte de la experiencia real, lo que pasa es que la narrativa del juego me daba esta opción. Me daba opción de enviar telegramas, de conocer ciudades... aproveché al máximo esta narrativa con un

---

<sup>176</sup> El título original en castellano es *Horror en el Orient Express*, se trata de una campaña de aventuras que se desarrollan dentro del universo de Lovecraft para el juego de rol *La llamada de Cthulhu*. Óscar Recio adaptó el contenido de esta campaña y la utiliza con su alumnado de Primaria para trabajar Ciencias Sociales y Lengua Extranjera.

objetivo muy concreto. Es una de las partes primordiales dentro de un diseño de ABJ.

Y la última parte tener suficientes herramientas de evaluación de las propuestas que he hecho.

**E.: ¿Cuáles son los principales beneficios, observador por ti, del ABJ? Tanto aprendizajes curriculares como no curriculares.**

Ó.: Primero la disposición del participante, del alumno. Obviamente no es una herramienta que a todo el mundo le guste o le funcione, pero si la narrativa está bien estructurada, dentro de las edades en las que estoy (Primaria) el hecho diferenciador es la activación.

Uno de los beneficios es, sobre todo, evidenciar a los participantes que mientras juegan están aprendiendo. Es una de las cosas más importantes de los juegos, evidencian una cosa que la educación no hace, por qué se necesita un aprendizaje y para qué sirve.

Volvemos al ejemplo de siempre, si te digo que tienes que hacer el máximo común divisor pero nunca te he explicado para qué sirve, más allá de la suma y resta de fracciones, entonces es una mierda. ¿Por qué? Porque no tiene sentido para un alumno decirle vamos a sumar y restar fracciones. Y le dirás "Cuando hagas una pizza..." y te responderá el niño "¿Tú te crees que utilizaré una fracción o utilizaré los ojos?". Ya cogeré una cuarta parte y la partiré en dos partes más para que llegue a todos. El problema de este punto es que el ABJ sí que te dice para qué necesitas un aprendizaje concreto, un conocimiento concreto o una destreza concreta para poder interactuar o llegar a un objetivo concreto.

Volviendo al cv de Educación Física, es aquí donde para jugar a fútbol necesitas

ser bueno o mejorar en tu destreza oculopédica; en basquet, oculomanual; si tienes que hacer lanzamiento de disco, también. Lo necesitas porque es evidente. En cambio los conocimientos académicos no tienen esta transferencia si no es porque el docente que tienes te lo dice. Pongo el ejemplo de siempre, algoritmos. ¿Quién no ha hecho algoritmos? ¿Pero te explicaron para que sirven? No. Por tanto, tu predisposición al aprendizaje parte de ser intrínseca, o te gusta o no te gusta. Si te digo "Sin algoritmos no hay *Pokemon Go!*, sin algoritmos no hay *Harry Potter United*<sup>177</sup>, sin algoritmos no hay Twitter, ni Google, ni el buscador de Facebook o no hay posicionamiento GPS. Claro, el conocimiento está fuera de tu ámbito de actuación, pero te acaban de evidenciar que este aprendizaje tiene una utilidad real, aplicable, dentro de un ámbito que es el tuyo. Te guste o no, no lo puedes negar. Como no lo puedes negar, puede que se te dé mejor o peor, pero tu predisposición ya no es sólo intrínseca. Es extrínseca desde el momento que te dicen, te han explicado y evidenciado que este conocimiento fuera del aula se está utilizando de una manera que te afecta en tu día a día. Es una de las cosas más importantes que se tiene que evidenciar que el ABJ sí hace. Cuando le digo a un niño, que está en mi experiencia del *Orient Express*, que para interactuar con uno de los personajes tiene que hablar en inglés porque sino un compañero de la aventura morirá. Claro, es que lo tiene que hacer bien.

Y ofrece la posibilidad de equivocarte y repetir sin una consecuencia evaluativa negativa sobre el usuario. Y esto es muy importante, porque no estamos creando un entorno de ansiedad de evaluación.

**E.: Sí, sí, el estrés queda diluido, queda en un segundo plano.**

---

<sup>177</sup> Tanto *Pokemon Go!* como *Harry Potter United* son dos juegos que se hicieron muy populares donde el objetivo consiste en interactuar con el entorno físico a través de un smartphone. A través de geolocalización se van descubriendo nuevos elementos que te permiten avanzar en el juego, ya sea capturando nuevas especies de pokemons o enfrentándote a los retos de Harry Potter.



Ó.: Es un *mistake friendly environment*, así que es muy importante.

**E.: Me has hablado de la motivación del alumno ante una propuesta de ABJ, pero ¿cambia tu motivación?**

Ó.: Para mí también viene como mi experiencia de jugador. Sé lo que significa jugar a una cosa y pasarlo bien, y a la vez darme cuenta que cuando estoy jugando estoy aprendiendo. A mí me motiva mucho ver que cuando abandonamos el marco del juego, puedo extraer la experiencia de juego, ponerla en un contexto formal y decir: "Veis ahora como el *Activity Book* o el *Pupils Book* utiliza esto", "ahora mirad vuestro material del *Orient Express*". Y dicen "¡Es lo mismo! Es que esto es el *Present Continuous*, ostras esto es el *Present Simple*!". Ésta es mi motivación, que ellos vean que el juego tiene una base muy formal (estoy hablando del ámbito lingüístico) y a la vez el ámbito lingüístico puede ser muy lúdico.

**E.: ¿Has observado cambios en la actitud entre iguales?**

Ó.: Entre ellos la capacidad de planificación. Son capaces de decir "No, espera un momento. ¿Qué estamos haciendo? No conseguiremos esto. Vigila." Hay una capacidad de planificación, de división "No, tú ves allá. Yo voy allí." Y esto crea un cambio muy espectacular, muy espectacular.

Y ven que me lo tomo muy seriamente. Ellos respetan que me prepare las clases para que ellos tengan esta experiencia de juego. Y se crea un respeto muy interesante y muy bueno de cara a las experiencias de juego.

**E.: En comparación con otros grupos clase en los que no se haya utilizado ABJ, ¿cómo crees que ha sido el rendimiento del grupo ABJ: mejor, peor o igual?**

Ó.: Es una buena pregunta y es bastante complicada. Volvamos otra vez al tema

de la socialización, tengo grupos que por la socialización que tenían era imposible llegar a una situación de ABJ como la entendemos. Otros en los que el ABJ no ha funcionado porque socialmente no estaban preparados y al revés.

Lo que sí veo es que los grupos que entran dentro de una mecánica de ABJ, una vez que están rodando dentro de la mecánica, desarrollan unas estrategias y unas dinámicas sociales y de relación de contenidos, también favorecidas por la gestión del maestro, que de otra manera sólo dependen de los conocimientos previos y de la capacidad intrínseca del alumno. El ABJ ejemplifica perfectamente el uso de herramientas, de búsqueda, de relación, de resumen y de interacción social y curricular.

**E.: Aproximadamente, ¿cuántas horas dedicas a preparar una clase convencional? Una clase sin ABJ.**

Ó.: Depende del grupo, del nivel y de las características del grupo. Mínimo una hora.

**E.: ¿En qué materias utilizas ABJ?**

Ó.: Soy capaz de utilizar el ABJ para cualquier área. Para que te hagas una idea, mi compañera de grupo tenía problemas en matemáticas con las multiplicaciones y divisiones, multiplicar y dividir por la unidad seguida de ceros. Te tienes que imaginar a 18 alumnos sentados en una mesa y yo con el *Game of trains*<sup>178</sup>. Ronda 1, saco una carta y le digo a un alumno: "por 10" y le ha salido la carta del 8, dice "80", "te la quedas" (la carta)". Siguiendo carta para el siguiente, sale el 33, por 10, "330". Hago una ronda. Segunda ronda, dividido entre 10. Tercera ronda, multiplicado por 100. Cuarta ronda, dividido por 100. Y así. Si esto lo haces con el *Game of trains* y en una clase que te puedo asegurar que matemáticas era entrar

---

<sup>178</sup> El título de la edición española es *Juego de trenes*, juego de cartas numeradas del 1 al 84. Los jugadores/as disponen de un tren con 7 vagones que están ordenados de mayor a menor valor. El juego consiste en cambiar la ordenación de menor a mayor siguiendo las mecánicas propias.

en la Guerra de Vietnam. Y de repente todos estaban atentos, interactuando, corrigiendo al otro...

Tú a mi me das un juego y te lo puedo meter donde quieras.

**E.: ¿Hay alguna materia que sea más agradecida aplicar ABJ y otras más complicadas?**

Ó.: Depende del juego que quieras utilizar. Obviamente se ve más complicado en las áreas científicotecnológicas pero depende mucho de la capacidad de *Breaking the Box* que tengas.

**E.: Y de las horas de juego que tenga el docente.**

Ó.: Totalmente. Y del conocimiento del juego que tenga.

**E.: ¿Cuántas horas aproximadamente dedicas a preparar una clase de ABJ?**

Ó.: ¡Buuuuufffff! Tres veces más que una clase convencional. Porque necesita de un grado de conexión mucho más profundo que una clase formal.

**E.: ¿Qué porcentaje haces de sesiones de ABJ respecto a las clases convencionales?**

Ó.: Esta es una muy buena pregunta porque el problema es que se puede morir de éxito. Se tiene que dosificar, se tiene que dosificar muy bien. Por ejemplo, dentro del *Orient Express* de 4 sesiones semanales sólo 1 era de *Orient Express*. Pero tenía diseñado dos juegos que podía utilizar en cualquier momento para practicar o evaluar contenidos gramáticos. Y muchas veces decía "Vamos a hacer examen de este juego". La sesión era formal, lo que pasa es que no había libros encima de la mesa, estaba el juego y los apuntes, las tablas que les había hecho de consulta... La percepción que tenían era completamente diferente, aunque los

contenidos fueran los mismos que en el libro.

**E.: ¿Más o menos el porcentaje estaría entre un 25%?**

Ó.: Sí, una cuarta parte de las sesiones, tal vez. También depende del momento, no es lo mismo ponerlo un lunes que un viernes, hay que tener en cuenta el cansancio mental, o antes del patio o después. Son cosas que hay que tener en cuenta.

**E.: ¿De qué propuesta de ABJ estás más satisfecho?**

Ó.: ¡Uuuffff! De ninguna porque soy muy exigente conmigo mismo.

Como experiencia de diseño, de interacción con los alumnos, de creatividad y colaboración con otros maestros... *Class Royale Monkey Island Edition*<sup>179</sup>. Me parece una de las cosas más guays que he hecho, también porque llevaba 3 cursos en la misma escuela. Fue el tercer año, los niños ya me conocían, conocían las mecánicas, cuando les propuse diseñar un juego y unas cartas ya sabían de dónde veníamos. Cuando quisieron participar del juego ya estaban motivados.

Pero también llegar a una escuela, como este año, a un grupo que no conoces, llevar el *Orient Express* y que funcione como ha funcionado... ¡Jolines!

Estoy muy contento. Como experiencia de diseño y de desarrollo por parte de los alumnos, *Class Royale Monkey Island Edition* junto con Carlos Chiva. Como experiencia lúdica de lenguaje, el *Orient Express* del año 2016-17 y la de ahora.

**E.: ¿Qué tipo de juegos utilizas normalmente? ¿Comerciales, adaptaciones o de creación propia?**

---

<sup>179</sup> Juego de creación propia en el que toma elementos de los videojuegos *Class Royale* y *The Secret of Monkey Island*. El primero de actualidad, suele ser jugado desde smartphones; el segundo de 1990 se jugaba en ordenador.

Ó.: Excepto un juego en concreto, que lo he jugado como dice el juego que es el *The Grimm Forest*<sup>180</sup>, el resto de juegos comerciales que tengo los he adaptado.

**E.: Cuando dices adaptación quieres decir que no juegas al juego, que adaptas los materiales que tiene el juego, pero no creas material nuevo, ¿o sí?**

Ó.: Exacto, es un juego que ya está hecho.

**E.: No como la experiencia del *Fantasma Blitz* del profesor que hizo cartas para hacer ecuaciones. Esto para mí sería una adaptación.**

Ó.: Siempre estoy de acuerdo con la definición de Pepe Pedraz que dice que hago diseño de experiencias basadas en el juego. Te cojo un juego, lo veo y adapto todo lo que haya dentro para que me sirva para dinamizar un contenido. Ahora estamos diseñando un juego entre Carlos Chiva, Manu Huertas y yo que se llama *Rise of the Golem*, tiene cosas en común con *Class Royale Monkey Island Edition* pero hemos hecho todo un diseño propio de una serie de cosas, para un contenido en concreto que es inglés.

En el momento de ser económico, que esto los maestros lo necesitamos, es mucho más sencillo a partir de un juego comercializado adaptarlo, que dedicar horas al diseño de un juego desde cero.

Lo que hago normalmente es como lo que te he explicado del *Game of trains* para hacer matemáticas. Donde cojo un juego que ya existe y lo utilizo para el objetivo que yo quería.

**E.: ¿Qué valores en un juego para utilizarlo en una sesión de ABJ?**

Ó.: Hay dos puntos importantes:

---

<sup>180</sup> Juego de tablero ambientado en los mundos de los cuentos, en él somos uno de los 3 cerditos y deberemos construir 3 casas de paja, madera o ladrillo.

1. La versatilidad, hasta donde lo puedo utilizar.
2. Hay un punto de estética muy importante. Puedo saber que un juego tiene unos contenidos cojonudos, pero si el alumnado no le echa el ojo quizás hasta que no jueguen su actitud no sea de participación.
3. Que a mi como jugador me guste jugarlo.

**E.: ¿Cómo evalúas los aprendizajes adquiridos en una sesión de ABJ?**

Ó.: Normalmente por observación directa y registro. Y después por aplicación de los contenidos aprovechando la narrativa.

Volvemos de nuevo, hemos utilizado la descripción de personajes del *Orient Express*. Te hago un examen de *listening* donde ves personajes del *Orient Express* y tienes que adivinar qué personaje te estoy describiendo. Esta es una manera.

El *Piedra, papel, hechizo*<sup>181</sup> lo he modificado para que tenga unas reglas, unos dados, etc de manera que lo pueda utilizar para la gramática inglesa de todo el curso, mientras juegas.

**E.: ¿Utilizas también rúbricas? ¿Cómo son?**

Ó.: Sí. En mi caso tienen 6 elementos: 4 son las habilidades lingüísticas, una es el contenido gramatical, y la última que es conocimiento del juego y sus mecánicas. Porque si estás interactuando dentro de un sistema de juego y conoces y eres capaz de corregirte a ti o a los participantes, yo también lo puntuo porque es una habilidad más. Es una competencia más.

**E.: ¿Has observado si los aprendizajes que buscas conseguir en una sesión**

---

<sup>181</sup> Juego de cartas en el que los jugadores/as encarnan a unos magos/as que combaten entre ellos para poder acceder al tesoro de un dragón derrotado.

**de ABJ, después se han aplicado en otros contextos?**

Ó.: Claro, este año he tenido la oportunidad de ser tutor, he visto muy claramente cuando les decía "Esto es como el *Orient Express*" y ellos se paraban y decían "¡Ondía!". Siempre intento que la experiencia de juego principal pueda tener ramas que se conecten con todas las otras cosas.

El juego de rol, como lo uso, te obliga a consultar, a verificar y a tomar decisiones. Cuando les he planteado una prueba escrita donde les digo "Podéis utilizar el libro, la libreta y todos los apuntes que tengáis", es porque el examen no tiene la forma donde copiar un enunciado o un párrafo sea la respuesta. Ellos se dan cuenta que lo que hacían sus personajes de leer, decidir, pistas... tiene una transferencia más allá de la experiencia original.

**E.: Para mi es un indicador claro de que se está produciendo aprendizaje. Si después, aquello que hemos intentado trabajar en una sesión de ABJ, vemos que se ha alcanzado porque lo aplican en otros contextos fuera de aquella sesión, es que el aprendizaje se ha producido.**

Ó.: Efectivamente.

**E.: El grado ya es diferente.**

Ó.: Sí, sí, el grado de desempeño es diferente.

**E.: ¿Cuál es la valoración de las familias ante el ABJ?**

Ó.: Normalmente es ¿dónde está el libro?

He llegado a escuchar en boca de mis alumnos "Es que así no se aprende, porque no hacemos libro". Pararme y decir:

"- A ver fulanita, que yo ya oigo la voz de Sauron a través de tu boca. ¿Tú que has hecho en la última aventura del *Orient Express*?

- Esto, esto y esto.

- Dame tu libro de inglés. Este contenido está en la unidad 5 y estamos en noviembre (queriendo decir que ya lo han trabajado a través del juego y mucho antes de lo que tocaría siguiendo el ritmo del libro de clase)."

Hay de todo, gente que lo ve muy bien, gente que no lo ve muy bien. Pero cuando eres interino lo que te sabe mal es el gasto que se ha hecho en materiales, y que tú tienes que "utilizar".

Qué ventaja hay, por ejemplo, yo en un centro rural como en el que he estado, y en otros grupos y otras escuelas, hay los bancos de libros. Los bancos de libros te agilizan mucho el no usar libros y que nadie se sienta mal.

**E.: Tú has sido tutor este año, ¿alguna familia te ha hecho algún comentario sobre el uso del juego en el aula? en positivo o en negativo...**

Ó.: Positivos he recibido bastantes este año, la verdad. Sobre todo porque tenía una idiosincrasia de alumnos que venían muy desmotivados, que tenían muchos problemas de motivación... Con este tipo de mecánicas, el feed-back que daban en casa era muy positivo.

De todo, de todo, no te puedo decir mejor o peor.

**E.: ¿Cuál es la valoración/reacción de los compañeros/as del centro?**

Ó.: De este año, piensa que al estar en una aula rural... tengo un compañero, que se llama Óscar Feito, él ha diseñado un juego, si hubiésemos compartido edificio... hubiésemos sido Zipi y Zape, a tope.

En general muy bien, no he tenido problemas, además mi centro me ha dado todas las facilidades y me ha alentado que lo utilizase con mi grupo, porque mi grupo lo necesitaba a nivel motivacional. Por lo tanto, estoy supercontento.

**E.: ¿Cómo te sientes cuando haces ABJ? Tus sensaciones, emociones...**

Ó.: ¡Buffff! Responsabilidad. Mucha responsabilidad porque lo tienes que hacer



muy bien.

**E.: ¿Y cómo te lo pasas?**

Ó.: Me lo paso muy bien pero a la vez estoy muy pendiente de que se haga muy bien. Porque es muy importante de cara a los alumnos que todo esté bien hecho.

**E.: Que no haya improvisación gratuita.**

Ó.: Exacto, tú puedes improvisar porque eres jugador de rol, lo tienes todo y lo sabes hacer... pero...

**E.: Dentro de un diseño.**

Ó.: Sí, sí, un buen actor puede improvisar porque tiene mucha experiencia y mucha memoria. La improvisación es la capacidad que tienes porque tienes un bagaje previo muy grande.

**E.: ¿Cómo es la relación con el alumnado? ¿has notado algún cambio?**

Ó.: Es que desde el minuto 0 comienzo a establecer una relación con mis alumnos de respeto total. El juego no me cambia la disposición, si no que ellos han visto desde el principio que soy coherente con lo que digo y lo que hago.

**E.: ¿Cuál es la principal dificultad al desarrollar el ABJ?**

Ó.: No perder el control. Es muy fácil que se te pueda escapar de las manos. Que de repente sólo sea jugar, jugar y jugar. Lo tienes que controlar muy, muy, muy bien.

**E.: ¿Qué sería necesario para poder aplicar mejor el ABJ?**

Ó.: Primero que se vea como una herramienta real. Que sea una cosa que se puede tener dentro de un banco de recursos. Creo que es muy importante.

Es muy importante que los alumnos vean y los compañeros respeten que se puede hacer muy buen trabajo a través de los juegos.

Y tener una experiencia previa, si no tienes experiencia previa estás condenado al fracaso. Empezar por cosas muy pequeñas.

**E.: ¿Cómo justificas la realización del ABJ?**

Ó.: La libertad de cátedra que te da la escuela pública no te la da ningún otro. No tengo que justificar mi metodología a nadie, lo cual es muy importante.

Dentro de mi aula soy soberano e intento, sobre todo, que mi clase vea que tiene una importancia y que mis alumnos son lo primero. Cuando tengo esta sensación de alumnado y compañeros de escuela... yo no digo cómo hago mis clases en principio. No lo veo necesario. Sólo cuando tengo control de la clase empiezo a abrir un poco más lo que hago a otros compañeros. Pero si no, normalmente, voy poco a poco.

**E.: ¿Has observado cambios en relación al tiempo libre de los alumnos?**

Ó.: Sí, sí, sí, sí. Quieren jugar y piden juegos. Y muchas familias... desde el típico "¡Me has arreglado el regalo de Navidad o del cumpleaños!", que te lo dicen mucho. También llega a un punto en el que ellos mismos agilizan y juegan, y piden jugar. Por tanto, sus hábitos de ocio cambian completamente.

**E.: ¿Qué consejos o recomendaciones darías a alguien que quiera aplicar ABJ?**

Ó.: Siempre diría las 3 palabras mágicas de Pepe Pedraz: pequeño, sencillo y controlable. Esto es lo más básico.

**E.: ¿Consideras que la introducción del ABJ fue un punto de inflexión como educador?**

Ó.: Totalmente. No tengo ninguna duda.

**E.: Déjame preguntarte sobre el significado del término *Jueducación*<sup>182</sup>?**

Ó.: Viene de la unión de juego con educación y de cómo a través del juego se puede educar. Como la educación se puede percibir o reivindicar a través del juego. Supongo que mi experiencia como profesor de Educación Física me envuelve mucho de esta percepción de que a través de la actividad física se educa en valores sociales, de respeto, de normas, de conocimientos y contenidos curriculares.

El logo tiene la particularidad de que la “E” es una llave.

**E.: ¿Conoces el término *Edutertainment*?**

Ó.: No, no lo conozco.

**E.: Por último, ¿puedes nombrarme a 3 maestros de primaria que destaquen por su implementación de ABJ?**

Ó.: ¿Sólo 3? Aparte de Manu (Sánchez) que lo tenemos más que en cuenta.

Miguel Urdín, Andrea Vitórica, para mí son de los megapunteros de la muerte mortal.

Si tuviera que decir un tercero, en cuestión de juegos para Primaria... ¡es que no te puedo decir sólo uno!

La profe de inglés Beateches de la escuela Valle del Miro, me parece un referente muy importante. Es una chica muy joven, pero tiene unos conocimientos brutales y hace un muy buen trabajo.

---

<sup>182</sup> Es el nombre de su página web y el término que utiliza Óscar o la “marca” para referirse a este uso del juego dentro del campo educativo.



## 9.5. Entrevista al maestro Miguel

Entrevista al maestro Miguel Urdín Muñoz, fecha de realización 17 julio de 2019.

**Sexo:** Hombre

**Fecha de nacimiento:** 27/2/1989

**Especialidad mención:** educación primaria, hice la diplomatura y es sólo en educación primaria. Luego tengo un máster en nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

**Años de ejercicio:** Empecé en 2012-13, ahora iniciaré el 8 curso.

**Tipología de escuela:** Concertada

**Cursos:** este año he dado 1º, 2º y 3º. Inglés en 2º y 3º y Matemáticas en 1º. Y las Ciencias y demás en 2º y 3º.

**Entrevistador:** ¿Cuándo incorporaste por primera vez los juegos en el aula?

Miguel: Fue hace 4 años, en el curso 16-17, en el que estaba en 3º de Primaria. Vi a Óscar Recio haciendo una de sus ponencias y fue como una cosa reveladora y fue desde ese momento.

**E.:** ¿Qué esperabas obtener con la introducción de los juegos en el aula?  
¿Con qué objetivo lo hiciste?

M.: Mi objetivo era potenciar lo que yo llamo el inglés espontáneo, como los alumnos son capaces de hablar entre ellos en inglés sin tener una regla por detrás. Sin tener un paper que tienen que hacer de un examen de Cambridge o un examen oral con una presentación que tienen que hacer, sino ese inglés que utilizaríamos tú y yo a la hora de ir a Londres a pedir una hamburguesa o algo en un restaurante. Esa defensa del inglés de forma espontánea.

**E.:** De forma natural, huyendo de las estructuras marcadas. Bueno como nos han enseñado o al menos a mí.

M.: Eso es. Buscando alguna regla gramatical que tengan que seguir, hablar en pasado o en presente o en futuro, pero siempre el buscar que ellos sean capaces de salir del paso de "te toca jugar a ti, cómo te lo tengo que decir que te voy a infectar con esta carta del *Virus!*".

**E.: ¿Durante la carrera te enseñaron las potencialidades del juego como herramienta educativa?**

M.: Pues no lo recuerdo, por lo tanto imagino que no. Sí que es verdad que en algunas asignaturas, sobre todo las de Educación Física y una de Didáctica, hablaron un poco de lo lúdico como objetivo, pero no hicieron mucho hincapié porque yo no me acuerdo de ello. Si me lo hubieran dicho seguramente lo habría escuchado y lo habría recordado.

**E.: Me has comentado antes que descubres esta metodología a través de la ponencia de Óscar, ¿no?**

M.: Sí, eso es.

**E.: ¿Has hecho algún curso o formación sobre ABJ?**

M.: Sí, igual no curso reglado sino sobre todo escuchar las experiencias de otras personas. El que sí que he hecho es el de Pepe (Pedraz) y Clara (buscar) que tenían en el Lab of Play, ése me dio la vuelta a la cabeza el primer día que fuimos. Y de hecho ahora les estamos ayudando a llevarlo. Ahí fue donde realmente vi la verdadera potencialidad del ABJ como tal. Una sesión con 8 personas con un juego, destriparlo y jugarlo te da más ideas que meses probando juegos.

**E.: ¿A nivel teórico hay algún autor/a dentro del mundo de la pedagogía que te haya llevado por este camino? ¿Ahora más recientemente has conectado con algo a nivel teórico?**

M.: Me pillas un pelo. El libro de Imma Marín, *¿Jugamos?*, me ha ayudado muchísimo. Es un libro que lo comparo con el primer libro que sacó César Bona en el cual hablaba muchísimo de la bondad de la educación. Parece que al final tenemos que llegar a unos objetivos, a unos contenidos y cumplir, lo que igual se ve en colegios concertados muy grandes, que hace falta cumplir unos objetivos, hace falta rellenar 10000 papeles y se nos olvida que al final tenemos delante a niños y niñas que necesitan que les queramos y que les demos clase porque pasan mucho tiempo con nosotros.

Sobre todo son esos dos libros los que más me han llamado más la atención. Es que a nivel teórico, al final parece que Twitter es ahora mismo la base teórica de la que se puede ir sacando muchas cosas.

**E.: Todavía estoy buscando referentes, antiguos hay bastantes pero no es de juego de mesa, es otra propuesta vinculada con el juego que es lo que abre el camino. A nivel actual he de ponerme las pilas, porque hay.**

**¿Conoces experiencias concretas de ABJ o alguna entidad o colectivo que las realice?**

M.: Está AFIM21, creo que son de Barcelona.

**E.: No, no, están en Andalucía. Es la Nuria Guzmán.**

M.: Ah claro, sí. Luego hay otra que es Chinchimonete que también andan por allá que son los que han solido venir a las JGA, a Madrid. Pero a mí me gusta muchísimo todo el movimiento que tiene el colectivo de Bebé a Mordor, que dan formaciones, dan una cantidad de información que no es sólo a nivel docente sino también para familias. Al final parece que hay que educar en el ABJ a los profesores y muchas veces hay que educar también a los padres. Hay muchos padres que me vienen y me dicen "Ahora para el verano una cosa que no sea lo

de siempre". Tú les das ese blog y a mí me han dicho que han encontrado... "No paro de mirarlo porque cada día hay una cosa nueva". Y esa formación también es muy importante.

**E.: Se tiene que volver a recuperar para la población adulta, para los padres y madres de los peques que van al cole el hábito de jugar, que lo han perdido. El trabajo a nivel familiar de recuperar el juego como elemento cohesionador en la familia y todos los valores que aporta, eso se tiene que recuperar ya.**

M.: Sí, sí, yo tengo chavales en el colegio que no habían tocado un juego de mesa en su vida. Lo único más cercano a un juego eran los videojuegos, el *Fornite*, el *FIFA*, el *ClassRoyale*, muchos juegos que no está mal probarlos de vez en cuando y ver lo buenos o malos que son. Poco a poco este año han ido cogiendo hasta llegar a pedir para cumpleaños, para Reyes pedir juegos de mesa. Sobre todo el *Virus!*, es la sensación mundial, normal que se acabe, todos los chavales lo buscan, lo piden; porque es muy sencillo, se puede jugar de muchas formas.

**E.: Tiene los elementos para que sea un buen juego, sobre todo para gente que se está iniciando. Es rápido, sencillo, económico, que también es una cosa a tener en cuenta, no requiere una inversión elevada de dinero y de aprendizaje tampoco, es una inversión de aprendizaje reducida. Y te permite partidas hasta que te aburras del juego.**

M.: Aparte poder meter cartas, crear tus propias cartas eso es otra cosa que les flipa.

**E.: ¿Cuál es tu definición de gamificación?**

M.: ¿La oficial que nos hemos aprendido? Técnicamente es aplicar elementos de entornos lúdicos, de juegos y demás, en entornos que de por sí no son lúdicos.



Incluir reglas, incluir puntos, pero sobre todo lo que le diferencia mucho de lo que puede ser un PBL básico, como el *Class Dojo* que mucha gente lo define como gamificación, es la narrativa, es la historia. Gamificación es la posibilidad de poder contar una historia. De esa historia relacionarla con contenidos de aula, con contenidos de empresa, con contenidos de lo que sea y conseguir una experiencia en el sujeto que les lleve a querer continuar la historia.

**E.: ¿Cuál es tu definición de ABJ?**

M.: Sería algo totalmente distinto. El utilizar juegos para conseguir transmitir unos conocimientos, unos contenidos como tal. Ya sean curriculares, como aprender las partes de la planta, o interdisciplinarios, como pueden ser la transmisión de valores o el aprendizaje del miedo al fracaso, el trabajo en equipo, el reconocimiento de normas y patrones, etc.

Esto igual en dos días pienso una cosa distinta.

**E.: ¿Qué es un Serious game?**

M.: Por lo que tengo entendido es un juego que ya de por sí tiene un objetivo curricular de aprendizaje. Un Serious game es un juego que se basa en una época histórica, se basa en un aparato del ser humano concreto, a través del cual tienes que aplicar una serie de mecánicas e interrelacionar con el juego para poder superarlo y con ello ir adquiriendo una serie de conocimientos.

**E.: ¿Qué es un Breakout Edu o un Escape Room aplicado a educación?**

M.: Breakout Edu sería el conseguir superar una serie de pruebas que pueden variar, pueden ser de lógica, de matemáticas, de contenidos, de definiciones, de habilidad... con el fin de poder abrir una serie de candados o una serie de impedimentos que te permitan abrir finalmente un cofre, una caja, algo que estaba previamente cerrado para obtener lo que hay dentro.

Un Escape Room sería lo contrario, estar encerrado en un lugar e intentar salir de allí, lo mismo a través de la aplicación de una serie de conocimientos, contenidos, habilidades, lógica, matemáticas, de funciones, etc.

**E.: ¿Qué tienen en común estas cuatro aproximaciones lúdicas?**

M.: Que convierten el aprendizaje, pasa que sea un aprendizaje centrado en la repetición y en la transmisión de contenidos, a una forma de aplicar esos contenidos. Es decir, el poder hacer que lo que tú y yo nos hemos aprendido de las preposiciones de "A, ante, bajo, cabo, con, contra..." que nos lo aprendíamos de carrerilla a conseguir que tú esas preposiciones, ese aprendizaje de las preposiciones se convierta en algo que lo tengas que utilizar, algo que de normal igual no lo podrías utilizar salvo a través de diferentes oraciones y demás, aplicarlo de tal forma que digas "Para poder abrir el tercer candado tengo que encontrar las preposiciones que hay en estas cuatro frases". ¿Cuáles son las preposiciones? Las recuerdo, las aplico... convierten el aprendizaje en algo más activo y sobre todo más centrado en ellos. Lo cual hace que se desarrollen un montón de habilidades, lo que les convierte a ellos en protagonistas de su aprendizaje y les permite ver de manera directa como aquello que han aprendido lo pueden aplicar de una forma... igual no real, pero sí directa.

**E.: Es lo que a nivel teórico se llama la Pedagogía Activa.**

M.: Exacto.

**E.: Traducido a utilizar el juego y que el alumno sea protagonista y que realmente aplique el conocimiento y aprenda de esta aplicación.**

**¿Qué diferencias ves entre ellas?**

M.: Veo muchísimas diferencias porque cada una de ellas está pensada para un momento determinado o para una situación determinada. La que mayor problema tiene, por decirlo de alguna forma, es la gamificación. Porque la gamificación puede llegar a ser algo ultragrandilocuente, supervisual, superbonito pero ello puede conllevar a que haya gente que lo use de escaparate, por decirlo de alguna forma. No obstante, si es capaz de llamar nuestra atención es capaz de llamar la atención de los niños que están participando en ella.

El ABJ lo veo que es para una rutina más semanal. La gamificación es algo que se trabaja, que tiene que ser continua en el tiempo, que dure un trimestre, una unidad, el curso entero, lo que se proponga. El ABJ lo veo que es un trabajo que puede ser semanal. Como lo que nunca llegaré a entender, que cuando llegamos a 1º de Primaria algo tan útil como el trabajo por rincones que hacen los chavales de Infantil, que cada uno tiene su rincón y trabaja de forma autónoma desaparece. Y el trabajo por rincones del Aprendizaje Basado en Juego es una gozada, y es algo que puede ser de forma semanal, una rutina que a ellos les permita trabajar diferentes habilidades y a su vez ser autónomos. Y por último, el Escape y el Breakout es para una situación concreta, para un día concreto. Que a su vez se interrelacionan todas ellas porque un Escape puede ser el final de una gamificación, dentro de una gamificación puede haber momentos en los que hay que utilizar diferentes juegos, etc.

**E.: Hace un año empecé a preguntar qué diferencia hay entre gamificación y Aprendizaje Basado en Juego. Sé que cuando utilizamos un juego de mesa eso es ABJ, pero dónde ponemos la línea. Hay experiencias que te combinan las dos cosas. La gente me decía "Está clarísimo, cómo puede ser que tú no lo entiendas. En ABJ el alumno juega y en la gamificación no". A mí esta diferenciación no me sirve porque tú crees que no juega pero igual el**

alumno sí que piensa que está jugando. Si él tiene actitud de juego está jugando.

Ahora estoy en el punto de que no hay tanta diferencia entre estas cuatro aproximaciones lúdicas. Hasta te diría que cuando hacemos ABJ estamos haciendo Serious game, es decir, cogemos un juego y le damos el contenido educativo que queremos, lo estamos convirtiendo en un Serious game.

Y el Breakout también, estás cogiendo una estrategia que era meramente lúdica, pero si intentas que haya un aprendizaje le metes un contenido curricular o no curricular, pero un contenido de aprendizaje entonces lo estás haciendo "serio". Ahí hay un punto en el que confluye todo que finalmente depende de cada maestro, de cada maestra, de cómo utiliza las cosas y lo cómodo que se siente con ello. A día de hoy, cada día que pasa me cuesta más ver la diferencia clara, casos puros de ABJ. Hay gente que empieza a introducir cosas superchulas, las narrativas tan potentes que muchas veces tienen las buenas propuestas de gamificación, se empiezan a incorporar en Breakout para darle un contenido todavía más inmersivo. O se empiezan a aplicar en propuestas de ABJ puro, pero parten de una narrativa para vehicular todos los juegos que pueden llegar a tocar durante el periodo que se haya programado. Al inicio quizás sí que era muy fácil diferenciar porque eran cosas más puras, yo hago ABJ, yo hago gamificación, pero ahora estamos perdiendo el miedo y empezamos a fusionar cosas, a probar cosas. Yo a día de hoy no lo tengo claro todavía.

Hablando con Óscar me vino a la cabeza "Estamos haciendo Serious game de juegos comerciales al meterle esta pátina educativa".

M.: Claro, en el momento en el que lo adaptas, por supuesto. Es complicado, sí que es verdad que ahí hay una línea que se ha pasado en la cual a veces se difuminan. Es lo bueno que tiene, lo que tiene que ser es que previamente no tenga que estar claro. Eso significa que has escuchado 100.000 puntos de vista

distintos y te han dicho lo que es para él o lo que deja de ser. Eso es lo que enriquece esos términos y que sean tan difíciles de definir. Porque antes estaba todo muy claro, nuevas tecnologías aplicadas a la educación era esto, esto y lo otro. *Flipped Classroom* es ésto. Y ahora está la cosa más liada.

**E.: Yo me quedo con lo que dice Imma en el libro, bueno lo que tenemos que hablar es de actitud lúdica. Acaba tocando este término que es supergeneral que engloba todo y no excluye. Es perfecto para al menos que no se creen diferencias entre diferentes aproximaciones. Si el docente tiene una actitud lúdica, pues es igual si aplica una cosa u otra. El hecho es que lo aplica con esta intencionalidad de que su clase juegue mientras aprenden.**

M.: Eso es. Yo he intentado dar una definición pero según vas definiendo ves como se van interrelacionando.

**E.: Con Óscar llegué a la conclusión que nosotros definimos estos términos de esta manera para justificarnos ante la gente que no sabe tanto. Pero creo que realmente nadie lo tiene claro.**

M.: No. Es complicado definirlo de forma tajante y de marcar una línea como tal.

**E.: ¿Cuáles son los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?**

M.: Por un lado, se tiene que estar jugando, eso viene implícito en el nombre. Pero por otro lado, y esa es la parte que igual más se nos olvida, ese juego tiene que tener un objetivo, tiene que haber una alineación entre el juego que se está realizando y aquel objetivo que se quiere conseguir. Hay veces que está bien que jueguen por jugar, pero incluso cuando están jugando por jugar tú tienes unos objetivos por detrás que quieres que consiga. Es decir, si yo les dejo que jueguen cuando han terminado antes, no están simplemente jugando por jugar, yo busco que se organicen, se relacionen, busquen y trabajen una serie de estrategias y

una serie de valores y demás. Sobre todo son importantes esas dos cosas, por un lado, que haya un juego, que haya un momento lúdico en el cual los chavales tengan un tipo de actitudes lúdicas, que jueguen como tal. Y por otro lado, que haya una alineación con esos objetivos que nosotros queremos conseguir.

**E.: ¿Podrías desgranar las diferentes fases de una propuesta tuya de ABJ?**

M.: A nivel general durante el curso el objetivo siempre es que se vaya yendo a más, que los juegos vayan siendo más complicados, que haya una serie de reglas que se van incluyendo y si los cursos son más elevados, a partir de 4º-5º de Primaria, el objetivo es conseguir que ellos sean capaces de escribir sus propias reglas o crear sus propios juegos, o explicar con sus propias palabras cómo se juega a un juego.

A la hora de preparar lo que yo hago mucho que es el trabajo por rincones de juegos de mesa, lo primero de todo es el establecer los grupos, generalmente les pido que busquen una pareja con la que se sientan a gusto, con la que puedan estar jugando tranquilamente. Y luego los junto por parejas para que hayan grupos de 4, porque de más es más complicado. Salvo que sean niños más pequeños en cuyo caso les pido que jueguen por parejas, para que de esa manera se ayuden en las primeras rondas.

Ya con eso se definen los juegos, lo que se busca, que ahí es donde más trabajo hay porque ahí tienes que identificar cómo es la clase para ver qué tipo de juegos pueden jugar y cuales no. Con los de 3º que tenía ahora, una clase muy, muy movida, por lo que juegos como el *Fantasma Blitz* era imposible, porque se hacían daño, jugaban de una forma muy bruta o eran muy impulsivos. Entonces había que buscar juegos que requirieran una estrategia, el buscar, el contar... por ejemplo el *Spirits of the forest*<sup>183</sup> que es el último que les lleve les ha encantado,

---

<sup>183</sup> Juego de tablero en el que debemos recolectar objetos del bosque, quien consiga más de cada tipo conseguirá puntuar.

porque tenían que pasarse pensando qué es lo que iban a coger para podérselo quitar a otra persona para conseguir más puntos y demás, ese tipo de cosas.

Y una vez ya he decidido los juegos, entramos en lo que es el juego semanal. Que empieza en una primera parte que es explicar el juego, uno de los que lo tuvo la semana pasada se lo explica a quien le toca esta semana. Luego jugar y los últimos 10'-15' son tanto de recoger como de feed-back, de ver ellos mismos qué es lo que han aprendido, qué es lo que ellos han conseguido con el juego, si han aprendido algo nuevo, si les ha gustado o no les ha gustado, etc.

Y esa es un poco la organización que sigo.

**E.: ¿Cuáles son los principales beneficios observados por tí del ABJ?**

M.: Por un lado, se fomenta muchísimo el trabajo de la expresión oral, tanto en inglés como en castellano, porque ellos tienen que buscar muchas palabras dentro de su vocabulario que puedan utilizar a la hora de estar jugando, que sean en castellano palabras que no sabían que conocían, ni en inglés, palabras que igual no han utilizado nunca como puede ser "barajar, descarte, mano de carta, robar, etc". Por un lado, la expresión oral se trabaja muchísimo y en inglés se nota una mejoría de esa expresión oral espontánea, lo que te he dicho antes, la autónoma que es palpable. Se puede ver como poco a poco van más sueltos, sobre todo a la hora de explicar las reglas, cuando tienen que explicarles las reglas al de al lado y utilizan un vocabulario más técnico. Ahí se nota un montón.

A mí me gusta mucho porque trabaja mucho la frustración, el miedo al fracaso, esa frustración de cuando pierdo me enfado con mis compañeros... He visto chavales que a principio de curso se cabreaban muchísimo cuando perdían, con un juego que puede ser tan arbitrario como el *Virus!* que si te tocan las cartas bien y sino no, y al final de curso levantarse, darle la mano al que ha ganado, darle la enhorabuena y demás. Y lo mismo con esos chavales que son un poco más tímidos, que por miedo a equivocarse no dicen lo que quieren decir porque ven

que igual se van a reír los otros, también lo han mejorado un montón. Y eso que son cosas que no se pueden medir, lo puedes observar y registrar con una rúbrica, pero al final es algo que lo vas viendo según van evolucionando. Pues chavales así que eran más cortadicos, que les daba miedo decir algo en clase, una vez que ven que están jugando, que no les pasa nada cuando pierden y que nadie se ríe de ellos cuando pierden, eso les ha llevado a participar más en clase, participar más en grupo cuando trabajan en colaborativo, etc.

**E.: ¿Has visto algún cambio en relación a la motivación?**

M.: Sí, yo les veo que al final lo ven como un premio. Que tú lleves tus juegos de tu casa... ese factor es el más importante. Porque ellos ven que les estás dando una parte de tu casa, por decirlo de alguna forma, les llevas juegos que son tuyos; lo cual trabaja también el cuidado por las cosas de otros, por el respeto, por tener las cosas recogidas, pero a su vez les ayuda a trabajar. Lo ven como un premio y, por tanto, les apetece más. Y ya les puedes decir que lo tienen que hacer en inglés y usar esta regla que dicen que sí. Eso desemboca luego en una mayor motivación a venir al colegio y de estar en el aula.

**E.: ¿Y tu motivación ha cambiado?**

M.: Muchísimo. Eso es lo que más. No ha habido un solo día en el que yo recuerde haber ido al colegio arrastrando los pies como profesor, pero esto elimina muchísimo el hastío que puede llegar a ser un día a día normal, por decirlo de alguna forma. Es divertido ir al colegio, ya no sólo con ABJ sino también con temas de gamificación, de tener que pensar... porque también eso te supone un reto, conseguir hacer que los chavales se motiven por algo por lo que tú ya estás motivado. A veces piensas que algo les va a molar y no es así, entonces el buscar la forma darle la vuelta para que a ellos les guste es un reto. Al igual que el mantener esa motivación por juegos, buscar nuevos, pensar cómo los van a



trabajar, a quién les va a gustar más y a quién menos, eso también es una motivación de no estar tranquilo ni un solo día del año, sino que tengo que estar siempre pensando en mi clase, en cómo ponerlo, en cómo hacerlo, en cómo dejarlo de hacer.

**E.: Empiezo a observar que el hecho de tener la sensación de que pierdes el control, en el buen sentido de la palabra, de que cuando hacemos una clase convencional, magistral más o menos tú sabes lo que puede pasar pero aplicas, cuando innovas aplicando adaptación de un juego tú no sabes lo que va a pasar la primera vez que lo haces. Ni la segunda, ni la tercera porque cada grupo es distinto. Ese punto de riesgo a fracasar creo que es bueno porque no te hace ir relajado, es ese reto "voy a diseñar una cosa que yo creo que va a funcionar bien, porque ya conozco a mi alumnado y creo que este tipo de juegos le puede ir bien". Pero nunca lo tienes al 100% seguro.**

M.: Ningún plan sobrevive al contacto directo. Y esa es la parte que más motiva. Puede llegar un momento y yo tengo compañeros que son más de Ciencias, que son personas que tienen las cosas más controladas, un ingeniero sabe perfectamente qué es lo que va a hacer... entonces a mí me dicen "Tú vas con esto y qué, ¿si no te sale qué haces? ¿Te vienes abajo?" Pues no, llega un momento que dices "Qué decepción" pero pasan dos minutos y piensas "¿Pero por qué?". Los niños y los borrachos siempre dicen la verdad, si no les ha gustado será porque hay alguna cosa que podría haberla hecho distinta que seguramente les motive más, y ahí es donde hay que buscar ese equilibrio. Y para eso me viene muy bien el vivir con Andrea, porque el hablar de esas cosas con ella es una fuente de buscar solución que de otra forma no podría hacer.

**E.: Sí, sí, sino sería ensayo-error directamente.**

M.: Exacto.

**E.: A todos nos ha pasado. Recuerdo haré un par de cursos que a mis alumnas de la universidad les diseñé un juego, muy sencillito. Yo estaba superilusionado. No se lo pasaron bien. ¿Qué ha fallado aquí? Lo detecté rápido, no era un juego divertido. Está bien pensado, está bien diseñado, pero no es divertido. Había hecho un Serious game puro y duro, que no les motivaba, "lo hacemos porque toca hacerlo" pero realmente no les estaba motivando como otras propuestas que había hecho.**

**Esto lo aparco y cuando tenga tiempo lo volveré a retomar y le daré ese punto de diversión que no tiene, y que por eso no se han metido tanto. Es prueba error, vas haciendo y vas ajustando. Cada año voy retocando alguna cosita de alguna de las propuestas para mejorarla. Es lo que tú dices, normalmente no te vienes abajo porque cuando funciona, cuando lo estás preparando al menos para mí es supermotivante, cuando lo estás diseñando.**

M.: Eso es.

**E.: Después cuando se está realizando, que yo no estoy jugando, estoy observando, también me lo estoy pasando superbien. Y si acaba bien ya es la fiesta completa.**

**¿Has observado algún cambio de actitud entre iguales?**

M.: Sí, muchísimo además. Ellos su objetivo último es jugar, sobre todo en estas edades en las que me muevo de 3º de Primaria, nos vamos a Piaget a la pedagogía del niño, en 3º y 4º de Primaria el mayor exponente de sociabilidad del niño es el juego, es la forma que tienen ellos de expresar la amistad, que para ellos es como algo concreto y no abstracto, es a través del juego, con sus reglas que las tienen muy bien localizadas y, por lo tanto, pueden jugar sin problema.

Ellos quieren jugar, y al querer jugar son capaces de poner de lado igual diferencias que tengan de antes de enfados o de que no se llevan bien con el único objetivo de poder jugar después. Eso luego les lleva a fomentar relaciones entre ellos, dicen "venga, no nos enfadamos y jugamos juntos". Y resulta que de repente este chaval es majo y no lo sabía. Esa es la parte que más me gusta.

**E.: ¿Y cambio en la actitud de tus alumnos hacia ti?**

M.: Sí, sí, sí. Se podría decir que sí. Ya no te ven como un igual, te ven como una figura... en el colegio en el que he estado habían tenido algún profesor que había sido bastante autoritario. Entonces la figura del profesor hombre la tienen como una persona autoritaria, una persona a la que hay que agradar un poco para que esté contento y no nos eche la bronca. Cuando empecé en el colegio me veían como una persona de este perfil, "vamos a tratarlo bien", y con este tipo de momentos lúdicos y de juegos, que ellos no lo llegan a comprender. "¿Pero de verdad vamos a jugar en clase"? Te hacen ver como una figura de respeto, como a cualquier docente, pero sin miedo, sino como de igual. Un igual que no es un igual, un igual que es tu profesor, al que le puedes contar tus cosas sin tener miedo a las represalias y el cual a su vez puedes bromear y sabes hasta dónde llegar, sabes que tienes que trabajar y no te puedes quedar ahí. Ese tipo de cosas.

**E.: ¿Cuántas líneas hay en la escuela?**

M.: Es de una línea.

**E.: Si pudiésemos imaginar que en la escuela hay dos líneas y en una haces clase y en la otra no, o bien, en un grupo aplico ABJ y en el otro no. ¿Crees que el rendimiento del grupo ABJ es mejor, igual o peor?**

M.: Es que eso me ha pasado, en el colegio en el que estaba antes éramos 3 líneas y yo daba clase en dos y mi compañera daba clase en una. De hecho fue el

año que vimos a Óscar y nos reventó la cabeza. Yo empecé a aplicarlo y vi por un lado, que el rendimiento mejoró un montón en mis dos clases, porque eran chavales que estaban muy acostumbrados a la clase magistral, sobre todo en inglés, a la clase de la letra con sangre entra. Y al llegar yo con una metodología un poco más activa no llegaban a engancharse, porque no estaban acostumbrados. Tú les dabas un poco de libertad y te cogían el brazo entero, no sabían hasta dónde podían llegar... "Vamos a hacer una investigación, vamos a buscar una información en internet", yo te doy esa libertad y tú utilizas esa libertad para ponerte a buscar el *Fornite*. Por eso ellos vieron que había una serie de reglas, que es la parte que menos les gusta, era una cosa que se tenía que cumplir dentro de un juego. Por un lado, mejoró muchísimo el rendimiento en esas dos clases, pero por otro lado, en la otra clase empezaron a salir actitudes de envidia. Y al haber envidia había broncas entre los de B y C con los de A, que luego por lo que me enteré habían otras cosas por debajo, de antes. Pero esa diferencia hace que por un lado, sí que se mejora el rendimiento y la motivación pero genera actitudes de comparación que al final toda comparación es mala. Es una cosa que en el momento que me toque trabajar con ello, es una cosa que hay que evitar. O todos o nadie, o hacerlo de una forma un poco más por debajo.

**E.: ¿Cuántas horas aproximadas dedicas a preparar una clase convencional?**

M.: ¿Convencional? ¿La de toda la vida? Nada. 10 minutos. Mirarme el libro.

**E.: ¿En qué materias utilizas el ABJ?**

M.: Inglés y Matemáticas, que son las que más he tenido la oportunidad de hacerlo.

**E.: ¿Y porqué en éstas?**

M.: Matemáticas porque veía que era una gran oportunidad de hacer ABJ para poder trabajar todo esas cosillas como el conteo mental, la atención sostenida, la agilidad mental, la agilidad visual, el reconocimiento de patrones y demás, que luego les viene de maravilla en la resolución de problemas. Y en Inglés pues el tema de la expresión oral y para incluir la gramática sin que se den cuenta.

**E.: ¿Cuántas horas aproximadas dedicas a la preparación de una clase de ABJ?**

M.: Pues con decirte que lo estoy preparándolo ahora para el año que viene (entrevista realizada en julio) con eso ya te lo digo todo. Más que horas preparándola son horas, cómo decirlo, no es sólo las horas que tardas en preparar una clase con ABJ, yo muchas veces trabajo por rincones, es el tema de buscar los juegos, adaptarlos, aplicarlos y demás, generalmente el ABJ que hago es a través de rincones. Igual eso me llevará 2-3 horas en elegir los juegos, otra horita en ver cómo aplicarlo y eso luego conlleva grabar un vídeo para el canal... Pero lo que más tiempo lleva es el adaptarlo a después, primer día ves que no funciona: ¿por qué no funciona este juego? vamos a quitarle una regla, vamos a meterle otra, vamos a subir la dificultad en este juego, vamos a bajar... ahí es donde más tiempo se coge.

**E.: Más o menos ¿qué porcentaje de sesiones haces de ABJ respecto al total?**

M.: Pues tenemos cinco sesiones de inglés y una de ellas es de ABJ, por lo tanto un 20% de las sesiones de Inglés. Y el 30% de Matemáticas. Lo que pasa que sí que es verdad que en Matemáticas utilizamos mucho juego manipulativo y demás para que aprendan, por lo tanto en Matemáticas diría que más de un 50 o 60%. E Inglés un 20% aproximado pero luego como lo combino con gamificación y demás estará también por ahí (50%).

**E.: ¿De qué propuesta de ABJ estás más satisfecho?**

M.: Tengo dos son muy distintas la una de la otra. Por un lado, una que hice de Artística que era coger diferentes juegos, jugarlos, eran juegos bastante abstractos, por un lado, era el *When I dream*<sup>184</sup>, *Kanagawa*<sup>185</sup> y el por otro lado, el *Kodama*<sup>186</sup>. A partir de esos juegos y lo que ellos creaban con sus cartas o lo que veían en sus sueños con témperas y acuarelas tenían que dibujarlo. Quedaron cosas muy chulas porque los del *When I dream* dibujaron cosas superabstractas, mientras los del *Kanagawa* intentaron meter a todos los personajes que habían conseguido y los del *Kodama* querían dibujar su árbol a toda costa. Es uno de los que más orgulloso me siento.

El otro fue el de la creación de reglas, el de escribir las reglas y ese me gustó mucho porque fue en 2º de Primaria y ver que todos los grupos consiguieron escribir las reglas con más de 200 palabras, bien concordadas, utilizando palabras acordes (*hand, deck, shuffle*<sup>187</sup>...) osea palabras correctas del vocabulario propio, me siento orgulloso porque ahí ya ves la evolución de los chavales. "Vale, habéis aprendido algo y lo sabéis aplicar".

**E.: ¿Qué tipos de juegos utilizas normalmente? ¿Comerciales, adaptaciones de creación propia?**

M.: Sobre todo son juegos comerciales, juegos que puedo encontrar en una tienda. Más que nada porque si yo lo puedo encontrar en una tienda, un padre también, ahí quiero ir yo. Es otra de las ventajas del ABJ y de los juegos de mesa más comerciales, cambian la forma (que eso te lo habrá dicho Manu seguro) de regalar.

---

<sup>184</sup> Juego de tablero que consiste en identificar elementos de los sueños a través de las pistas del resto de jugadores/as.

<sup>185</sup> Juego de cartas que propone elaborar un lienzo que incorpore determinados elementos, lo que reportará puntos de victoria.

<sup>186</sup> Juego de cartas en el que debemos hacer crecer nuestro árbol acumulando en sus ramas determinados elementos.

<sup>187</sup> Por orden: mano (de juego), mazo y barajar.

**E.: Sí que me lo ha dicho.**

M.: Muchísimo. Eso hace que los padres además de tener alguna idea de qué regalar, sean capaces de regalar algo que no sea lo típico. Porque es muy fácil regalar un videojuego o regalar la Nintendo o lo que sea, un balón o una equipación... ¿pero un juego de mesa? Además que saben que les va a gustar porque ya los han probado y ellos los piden. Les da otra forma de regalar. Por eso utilizo los que son más comerciales.

**E.: ¿Qué valoras en un juego para utilizarlo en una sesión de ABJ?**

M.: Lo primero que sea muy visual. Piensa que te estoy hablando en cursos más bajos, seguramente si estuviésemos hablando de 6º de Primaria esta afirmación cambiaría. Sobre todo que sea muy visual, o sea que no haya que leer, por decirlo de alguna forma. Primero porque es muy complicado de encontrar juegos en inglés aquí en España, o sea sí que puedes encontrarlos, pero es más fácil encontrar en castellano. Y segundo porque de esa forma ellos pueden reconocer los patrones y estar más atentos que si hay mucho texto.

Por otro lado, que sean juegos cooperativos porque eso forjan relaciones entre ellos. Es una cosa que valoro mucho. Por poner algún ejemplo, el que más les ha gustado últimamente es el *Monster Chase*<sup>188</sup>, que es un juego que es un armario con una cama, debajo de la cama sale un monstruo y lo tienen que devolver al armario utilizando el objeto que les asusta. Tienes varios objetos bocabajo, si al monstruo le asusta el unicornio, pues hay que encontrar el unicornio...

**E.: ¿Es un memory?**

M.: Es un memory pero colaborativo, si yo levanto y me he equivocado nos perjudica a todos. Pero si yo me acuerdo de dónde tú habías levantado el calcetín,

---

<sup>188</sup> Juego de cartas colaborativo en el que debemos encontrar el objeto que asusta a cada monstruo para poderlo devolver al armario.

el calcetín es malo porque te mezcla todas las cartas, pues yo no lo voy a volver a levantar porque está ahí.

**E.: ¿Cómo evaluar los aprendizajes adquiridos en una sesión de ABJ?**

M.: Ese es mi caballo de batalla. Tengo una serie de rúbricas, pero yo puedo evaluar cómo el chaval está jugando con respecto al resto de chavales o con respecto a otras sesiones. Puedo ver si está más motivado, ha participado más, ha participado menos, etc. Pero luego el ver cuál es el resultado, el ver qué es lo que han ganado, eso es muy complicado de ver. A la hora de hacer pruebas de Cambridge y demás ves mucho la evolución, no lo puedes achacar directamente a los juegos, pero sí que lo puedes achacar en parte a ellos. Sobre todo lo veo de manera visual siempre. Estamos intentando ahora conseguir hacer algo que nos valga para todo, para poder evaluarlo, algún tipo de rúbrica general, alguna rúbrica por juego incluso, pero es complicado.

**E.: Es el punto que más difícil veo, porque cuando tienes a diversos grupos jugando tienes que ir rotando para poder observar que cada alumno realmente está consiguiendo los objetivos que tú te has marcado inicialmente.**

M.: Claro, por eso lo que hago es jugar con ellos, me pongo cada vez en un grupo. Lo cual también fomenta la autonomía de cada uno de ellos, porque si tú estás jugando en un sitio la primera vez te vienen a preguntar por dudas del juego, vienen una segunda vez, pero a la tercera ya se buscan las castañas, intentan preguntar a otros compañeros. Que eso es lo que yo busco. Y a su vez al estar en un grupo puedo observar como... pero también es más irreal, porque estando yo hay algunos que participan más y otros que participan menos que si no estuviera, pero por otro lado, puedes ver cómo hablan, puedes ver cómo se relacionan con el juego, porque al final siempre uno u otro habla, participa, lo que sea. Al final el



pasearse, el ir viendo es lo mismo que es aprendizaje colaborativo, ellos están trabajando en grupos y tienes que ir viendo uno a uno cómo trabaja. Es un peñazo, lo más fácil sería coger el libro o lo que está programado hacerlo y se acabó, y esa es una forma muy fácil de evaluar. Yo te hago el examen, si lo sabes bien, sino no. Pero encontrar el 100% de la información de ese tipo de cosas es complicado.

**E.: ¿Has observado si los aprendizajes se han aplicado en otros contextos?**

M.: Sí, he visto sobre todo el tema de las reglas. Los chavales cuando se ponen a jugar saben que tienen una serie de reglas que tienen que cumplir o que tienen que seguir, porque sino el juego no es divertido. Cuando llega a la situación de estar en el patio, generalmente siempre tienen problemas porque "Es que no me deja jugar" o "Es que ha hecho trampa", lo que hacen ahora antes de jugar es pactar las reglas y se ponen a jugar. Al igual que hacen con los juegos. Ese aprendizaje he visto que lo han adaptado, que lo han utilizado. Y en momentos de ABJ que transformas el juego para que sea un Serious game, en el que adaptas el juego para que el juego esté centrado en un aprendizaje, luego ellos en una situación de clase lo aplican de forma correcta. En Inglés esos contenidos gramaticales ellos lo interiorizan mejor y lo utilizan de una forma más espontánea.

**E.: ¿Cuál fue la reacción de los niños y niñas cuando empezaste a explicarles la propuesta de ABJ?**

M.: Incredulidad, yo creo que esa era la palabra. Porque no se llegaba a creer que fueran a jugar en clase. No estaban acostumbrados a ello. Y ojo, un apunte que tengo que hacer, yo la compañera que tengo son mujeres que trabajan de una forma muy tradicional y yo las admiro un montonazo, porque a pesar de ello son capaces de motivar a los alumnos de una forma que no he visto en ningún lado, porque ellas saben cómo tienen que hacer las cosas y cómo hacer que los

chavales se motiven por hacer los ejercicios del 1 al 5 del libro de matemáticas. Y es motivación real, no es en plan "Si lo hacéis os doy un caramelo", es en plan ganas por hacer 50 divisiones. Las admiro muchísimo, pero sí que es verdad que tiene una parte en la que el juego no lo tienen adquirido y entonces esa parte es la que les faltaba a los chavales. Al principio era incredulidad y luego necesidad de más, o sea de "Vale, me has dado esto. Me has puesto la zanahoria en el palo. ¿Ahora qué? Quiero un pelín más, quiero jugar a algún otro juego, quiero que traigas más". Cosa que igual si está mal traído puede llevar a lo contrario, la verdad es que sí.

**E.: ¿La reacción/valoración de las familias?**

M.: Pues sorprendentemente buena. Es una de las cosas que tengo que agradecer, porque hay mucha gente que sí que es verdad que dicen que las familias ponen muchas pegas, yo no he llegado a tener ese problema, no sé bien porqué, y Andrea tampoco. Pero lo de este año ha sido una reacción superpositiva, superconstructiva, porque en vez de decir "No, no queremos que estés jugando en clase, queremos que hagas el libro y lo termines", cuando empezaron a ver que poco a poco se iban consiguiendo los objetivos, que llegaban las pruebas de la Comunidad de Madrid y salían bien, que llegaba Cambridge e iban preparados, que llegaba fin de curso y el libro, que es lo que más les preocupaba, estaba acabado. Porque al final sí el ABJ mola, la gamificación mola pero no es la única metodología que hay que aplicar en el aula, porque sino sería un error. En la variedad está el gusto, al igual que la única metodología no puede ser el libro, ni el *Flipped Classroom* porque al final siempre va a haber un niño que no le mole.

**E.: Y dejará de ser motivador si lo utilizas cada día.**

M.: Si todo son juegos, si todo es gamificación va a ser un hastío. Eso lo vemos en colegios, lo vemos en compañeros que igual gamifican todo, tienen 10.000 historias gamificadas y los niños se pierden, no saben muy bien para qué conseguir estos puntos o porqué tengo estas cartas. En la variedad está el gusto, hay que probar de todo un poco. Lo de las familias lo agradezco muchísimo porque en el momento que alguna ha tenido alguna duda de "¿Esto para qué? ¿Porqué estás jugando?", en vez de coger y quejarse a alguien han venido a hablar contigo.

Una madre me dijo:

- "Mira Miguel no entiendo muy bien porqué estás jugando a juegos de mesa en Matemáticas.

- ¿Quieres que traiga el juego?

- Sí, sí."

Se ponía a jugar y le digo

- "Con esto has trabajado tal, tal y cual.

- Entiendo, y ¿esto cómo lo puedo hacer en casa?"

Yo veo que la reacción de las familias ha sido muy buena, en el sentido que lo han adoptado de una forma natural y directa.

### **E.: ¿Y de compañeros y compañeras del centro cuál ha sido la reacción?**

M.: En este centro muy buena. De hecho de acercarse y decirte "Oye, ¿tienes algún juego que pueda hacer? Tengo una hora de Matemáticas que no sé muy bien qué hacer". Las mujeres que te decía que admiro, ellas también vienen. Estoy en un colegio bastante atípico, es un colegio muy pequeño, el edificio donde estoy somos 4 profesores con 1º, 2º, 3º y 4º. Somos 4 y nos relacionamos ahí todo el rato entre nosotros como tal. Al ser así, todo lo que haces lo ve el de al lado, porque estás pared con pared. En vez de ser lo que yo he experimentado en algún otro sitio de "¿Por qué estás haciendo esto? Para de hacerlo" es más de "¿Por

qué estás haciendo esto? Explícame cómo es y si yo lo puedo utilizar". Y desde Dirección sobre todo, apoya muchísimo la libertad de cátedra, no da una única directriz de cómo tienen que ser las clases. Lo único que piden, y es lo que me dijeron en la entrevista, "Mira Miguel, te hemos visto en el blog, hemos visto lo que hacéis, lo único que te pido es que no sean marcianadas." O sea, que no sean cosas sin justificar, que tengan un sentido, que hayan unos objetivos que se cumplan al final y ya está. Es un colegio bastante atípico dentro de los colegios concertados.

**E.: ¿Cómo te encuentras cuando utilizas ABJ?**

M.: Agobiado, al principio es agobio, en plan de decir "Ufff, igual me he venido muy arriba", esa sensación de decir no sé muy bien qué leches estoy haciendo. Luego según va avanzando la hora y según van avanzando los meses vas viendo que esas causas de agobio no tienen razón de ser. Es agobio de decir "Espero que salga bien". De querer que les motive, que les guste, que tire. Al final es ese tipo de agobio bueno.

**E.: ¿Cuál es la principal dificultad al desarrollar ABJ?**

M.: Cuando estás en un colegio grande en que haya más que lo haga, en encontrar esos apoyos. En mi situación la mayor dificultad es encontrar el tiempo. No tengo problema porque me organizo bastante bien para tener esa sesión semanal siempre, pero hay situaciones que dices "Me vendría bien esta hora para avanzar en otro proyecto". Dificultad también en encontrar los juegos y mira que hay muchísimos, y tenemos la casa llena, que vamos a tener que alquilar otra sólo para los juegos. Buscarlos y dejárnoslos, porque somos dos profesores y tenemos dos clases, de repente dices

- "¡Qué bien me iría el *Imagine*<sup>189</sup> ahora para no sé qué.

- ¡Ah! Pues lo tengo yo en Torrejón."

Sobre todo en encontrar los juegos que sean justo, que cumplan el gusto de todos los alumnos y alumnas de la clase, o sea de todos no, que haya por lo menos de 6 juegos que tienen, que por lo menos haya 1 o 2 que sepa que le va a enganchar seguro.

**E.: ¿Cómo justificas la realización de ABJ?**

M.: Buena pregunta. Porque funciona, suena un poco como chuloplaya, te estás viniendo arriba. En realidad funciona en el sentido que es algo motivador, es algo que a los chavales les llama la atención, es algo con lo que los chavales hablan inglés, ya sabes que siempre voy al tema del inglés, y sobre todo porque es algo que necesitan muchísimo, que es jugar. Parece una tontería el hecho de decir es que son niños, por supuesto que tienen que jugar, y ese discurso nos lo sabemos todos. ¿Pero cuándo juegan? ¿en el patio? Necesitan un juego pautado, que igual en Educación Física lo tienen, pero es sólo eso lo que reciben en su vida. Hay chavales que el único momento en el que juegan, de sentarte y jugar a algo que le tengas que dar al coco, seguramente sea esa sesión sólo. No hay otro momento. Ahora ya menos, porque muchos ya han pedido de regalo juegos para poder jugar con sus hermanos. Es que los chavales no juegan.

**E.: Es ir contra su propia naturaleza.**

M.: Claro.

**E.: Aprenden jugando, se ponen a prueba para eso son los juegos para ponerte a prueba y de tus equivocaciones ir aprendiendo.**

---

<sup>189</sup> Juego de cartas en el que debemos adivinar una palabra o concepto interpretando la composición de cartas traslúcidas y sus ilustraciones.

M.: Claro, eso es lo que creo yo. Y es lo que más me gusta, por eso digo que el tema de coger juegos que se puedan encontrar en una tienda, yo creo que es lo más importante. Luego vienen los padres y te dicen "Miguel, cabrón, que me estoy quedando sin sueldo porque estamos jugando todo el santo rato".

Poco a poco eso va cambiando de parecer, lo ven como una inversión, lo que no se gastan en cofres del *ClassRoyale*, se lo gastan en un *Virus!*, en un *Magic Maze*<sup>190</sup>... Muchos de 1º me piden dónde comprar el *Laberinto mágico*<sup>191</sup>, encima el colegio está al lado de Cuarto de Juegos (tienda de juegos), por lo tanto a Michael le está viniendo de maravilla también.

Funciona porque les motiva, porque les gusta y les hace cambiar un poco porque pueden jugar.

**E.: ¿Qué consejos darías a alguien que quiere aplicar ABJ?**

M.: Va a sonar a tópico pero jugar. Lo primero y sobre todo el encontrar a gente que juegue también y que sean profesores, o que estén vinculados con el mundo de la educación. De esa forma, es lo que has dicho tú antes, "cuando juego ya no lo hago de la misma manera, sino que juego mirando el cómo aplicarlo luego". Que jueguen mucho y que no tengan miedo de que salga mal. Si se tiene miedo luego no sale para adelante.

**E.: Nosotros detectamos justamente la falta de espacio para maestras y profesorado para poder jugar. Este curso pasado iniciamos, le hemos puesto el nombre de curso para conseguir el reconocimiento del Departamento de Educación, pero básicamente lo que hacíamos era llevábamos entre 12-15 juegos a cada sesión, una vez al mes. Nos juntábamos entre 8-16 maestros y**

---

<sup>190</sup> Juego de tablero ambientado en un mundo fantástico en el que debemos robar diversos objetos de un centro comercial y salir de él rápidamente y en silencio.

<sup>191</sup> Juego de tablero en el que debemos movernos por un laberinto invisible evitando sus paredes para conseguir diversos símbolos mágicos.

maestras, depende de la sesión, y el tema era "Hoy vais a jugar. Os enseñamos a jugar." Vencemos el punto que quita tiempo de entender las reglas. Y una vez acaban de jugar se pasa una pequeña ficha para ver qué se puede trabajar con cada juego. Íbamos superilusionados con el curso pero es que la respuesta, el feedback que hemos recibido de los asistentes ha sido descomunal: "Tenéis que continuar, el año que viene más". Justamente por esto, porque falta mucha veces tiempo para jugar, falta la oportunidad de descubrir nuevos juegos, por tema económico o por otros temas, o por falta de conocimiento de novedades o lo que sea no llegas a este tipo de juegos. Y falta juntarte con perfiles similares que están buscando lo mismo que tú, al final es "Vale, ¿este juego cómo lo puedo aplicar?"

M.: Luego eso tiene un problema que luego te piensas que como siempre nos juntamos los mismos, yo siempre me junto con Manu y con Óscar por decirlo de alguna forma, claro yo me pienso que todos los profesores son iguales. Y no es así, si no que somos la punta del iceberg de la educación de todo lo que hay, de todas las metodologías que hay y toda la gente que no aplica ninguna metodología. Hay gente que cuando es funcionario es funcionario, muy funcionario. Entonces el poder hablar con gente, dar ideas... nosotros hacemos siempre, todos los años (llevamos dos años haciéndolo) lo del "gamigo invisible", nos juntamos varios, hacemos un amigo invisible pero tienes que regalar un juego al que te ha tocado pero tiene que venir con una adaptación curricular para esa persona, a mí me regalaron precisamente el *Monster Chase* con una aplicación de cómo hacerlo para que trabajes utilizando los verbos con ING. "Using this sock, I'm sending you to the wardrobe".

**E.: Es muy buena idea.**

M.: Ayer estuve con Chus, con Clara y Ana y fuimos a jugar al *Magic Maze*. Jugamos una partida, porque el resto era "Esto para un curso que tengo yo ahora me va a ir de maravilla".

**E.: Con la introducción del ABJ en tus clases, ¿consideras que fue un punto de inflexión como educador?**

M.: ¿En qué sentido?

**E.: ¿Volverías atrás, dejarías de aplicar ABJ?**

M.: No, no volvería atrás. Sí que fue un punto de inflexión, fue otra forma de ver la educación que me ha dado vida. Es que es otra forma de ver las cosas, es divertido el colegio. Me imagino ahora haciendo las clases como me pedían que hiciera antes, que llega un punto que ya ni me lo pedían era un "Haz lo que te dé la gana", y si ahora me vuelvo atrás a hacerlo de aquella forma... que de todo se aprende. No volvería atrás, hasta que aparezca otra metodología.

**E.: ¿Me puedes nombrar 3 maestros o maestras de Primaria que destaquen por su implementación de ABJ?**

M.: Te voy a decir los mismos, por un lado, Andrea. Parece que es ventajista pero Andrea es capaz de introducir contenidos superáridos de Lengua Castellana con juegos de mesa, como puede ser el complemento directo, el texto instructivo, o sea cosas que para mí se me harían imposibles y es capaz de hacerlo con juegos en colegios nuevos (mira que ha estado la pobre saltando de colegio en colegio) y sin despeinarse.

Por otro lado Óscar, porque es el que me reventó la cabeza y con el que tengo discusiones de horas de lo banal, de lo concreto, de lo inconcreto... las ideas que tiene son adelantadas a su época. Él tiene una forma de ver la educación que se complementa mucho con la mía, pero yo me veo que soy él hace 10 años. No por



llegar al mismo nivel que él, sino que las ideas que tiene él ya con muchísima más experiencia son la tercera digievolución de la primera idea que he tenido yo este año, por ejemplo. Yo tengo esta idea y Óscar ya lo ha hecho 3 niveles por encima, ya le ha dado 10 vueltas a eso y ha conseguido hacer un proyectazo como es lo del Orient Express o lo del Monkey Island. Y sobre todo, y es una cosa que tienen en común los dos (Andrea y Óscar), son ultrahumildes, son lo más humilde que puedo llegar a conocer.

La tercera persona te diría Manu es un referente a la máxima.

Estoy intentando buscar alguna otra persona para enriquecerlo un pelín más.

**E.: Te lo complico, que sea una chica.**

M.: Tengo la chica en la cabeza pero no me sale el nombre ahora mismo.

**E.: Por Madrid tengo localizada a Patri Mellado, que hace cosas muy chulas también.**

M.: Es que Patri es otra fuera de serie, Julia también pero no es profe, Irene Alonso, Clara (no es profe de Primaria pero es la leche). No me sale el nombre, es la de Refuerzo divertido (Palomi del Castillo).

**E.: ¿Y es maestra?**

M.: No sé si es de Primaria o de Infantil.

Otra chica es Iris Gil.

**E.: Sí, sí, la tengo localizada.**

M.: Patri es otra historia, es muy humilde. Me tiene el correo saturado, me manda "He hecho esto, hazlo tú a ver qué tal te sale a tí". Así estamos todo el santo día ella y yo.

**E.:** Y el punto este que hasta hoy hay de compartir todas estas experiencias que se van haciendo para que el resto de gente se pueda inspirar o pueda aprovechar un trabajo que ya se ha avanzado, lo veo muy necesario para darle estabilidad.

**M.:** Supernecesario.

**E.:** Entré en el mundillo este de la mano de Manu y Óscar, siguiéndoles a ellos: "¿¡Esta gente que está haciendo!?". Entre maravillado y loco, "esto está muy bien hacerlo en una clase de 20-25, pero si yo lo llevo a la universidad esto se me descontrola". Es cuando nace empezar a intercambiar mails, a preguntarles y ahora los considero amigos. No sé cuántos años llevamos de intercambio de comunicación. Y son superpotentes y superhumildes los dos. Lo que pasa es que Manu es más público, utiliza más las redes y es más visible, pero es superhumilde. Los dos son un referente.

**M.:** Hay mucha gente que a Manu lo tiene como una persona muy chula, y hay gente que le ataca mucho por eso. Y luego hablas con él y es un amor de persona.

**E.:** Y además es, yo lo siento mucho, pero necesitamos este perfil. Él no es así pero necesitamos el perfil de persona que venda lo que hacemos, que lo dé a conocer, que lo dignifique, que lo lleve a la radio, a la televisión... y esto Manu lo ha hecho superbien. Y además en cuanto hablas con él dices "¡Ostras, pero si no se lo cree!". Que se lo podría creer tranquilamente porque es uno de los iniciadores de todo esto. Es superhumilde, habla con todo el mundo, responde todos los mensajes que aparecen por las redes que le citan a él o hacen referencia a algún juego suyo... Me quito el sombrero,

**no como maestros ya, sino como personas. Se han juntado las dos cosas y no siempre es fácil.**

M.: No es fácil, porque además tienes que saber cómo hacer eso sin que te llegues a cargar a toda la gente que te puede llegar a estar criticando por detrás.



## 9.6. Entrevista a la maestra Andrea Vitórica

Entrevista a la maestra Andrea Vitórica García de Robles, fecha de realización 19 de julio de 2019.

**Sexo:** Mujer

**Fecha de nacimiento:** 27/2/1989

**Especialidad mención:** estudié Pedagogía Terapéutica, soy PT. Y luego hice el paso a Licenciatura con Psicopedagogía.

**Años de ejercicio:** Voy a empezar el sexto, el curso que viene es el sexto..

**Tipología de escuela:** es un colegio concertado en Torrejón, perteneciente a un grupo.

**Cursos:** este año he estado en 4º y el curso que viene 5º.

**Entrevistador: ¿Recuerdas cuándo incorporaste por primera vez los juegos en el aula?**

Andrea: Fue hará 2 cursos más o menos. Estuvimos una serie de compañeros en el CITA<sup>192</sup> en Salamanca y vimos una ponencia que hizo Óscar Recio. De repente empezó a sacar juegos y juegos y juegos. Y dije “¡Ahí va! esto se puede hacer en clase”. Nos volvimos todos medio locos y ahí empezamos a un poquito a probar y esto cómo se puede hacer, a ver esto cómo lo puedo meter, un poco copiando, digamos, cosas que habíamos visto de él. Y empezamos a meternos en cursos, sobre todo con Pepe (Pedraz), con Clara (Cordero) y demás. A enterarnos de qué era esto del ABJ y ahí empezamos a probar un poco más en serio.

Empezar empezar fue hace 2 cursos, hace 3 años. Y en serio nos pusimos no este año que acaba de terminar (2018-19), el anterior (2017-18). Ahí empezamos a meter en serio lo que era el ABJ.

---

<sup>192</sup> V Encuentro de Buenas Prácticas Educativas en el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA)

**E.: ¿Qué esperabas obtener cuando llevaste el juego a clase?**

A.: Como lo suelo meter sobre todo en la asignatura de Lengua, la concepción que se tiene de esa asignatura es que es de las más tediosas que pueda haber en el currículo. Es muy gramatical, muy abstracta, lejana a la realidad del alumno y eso hace que... si preguntas Matemáticas o Lengua son de las más odiadas. Matemáticas por la dificultad que supone y la Lengua por lo aburrida que puede llegar a ser.

Mi objetivo fundamentalmente era romper con esa imagen de la Lengua como algo aburrido, porque a mi me encanta. Y dije “bueno, a ver si con el juego se le puede dar un marco de realidad al uso de esas estructuras gramaticales que los niños tienen que aprender.”

Como se dió la circunstancia que estaba dando clase en 6º me venía muy bien el juego para contextualizar la parte gramatical de la Lengua, análisis de palabras... También luego empecé a meterlo hacia la expresión oral y escrita, hacia la comprensión...

Pero básicamente mi objetivo real era cambiar la concepción de la Lengua y darle un poco de motivación a los alumnos hacia esa asignatura.

**E.: Es curioso Andrea, porque justamente las dos asignaturas que me marcas: Lengua y Matemáticas, quizás serían las asignaturas que tienen más juegos que directamente se puede ver la aplicación al aula. Esas asignaturas que son las más “palo”, que les cuesta más tenemos herramientas que podríamos incorporar. Calculo que es a partir de hace unos 3 años (2016) que se ha generalizado el uso de juegos en el aula, que se atreven más gente a parte de los que iniciaron todo esto, que parece que sale de Óscar, Manu y Roberto quizás. Es a partir de 3-4 cursos que la gente empieza a perder el miedo, a incorporarlo, supongo que coincide que ellos empiezan a hacer más charlas, van a más encuentros y explican su experiencia (Óscar**

**empieza con más fluencia a partir del 2011 y Manu a partir de 2004) y eso hace perderle el miedo. Y hace descubrir esta opción.**

**¿Recuerdas si en tus estudios de Magisterio o Pedagogía te enseñaron las potencialidades del juego como herramienta educativa?**

A.: La potencialidad del juego como herramienta sí, considero que el juego ha sido algo que tradicionalmente ha sido parte de la escuela. Todo el mundo cuando empiezas Magisterio lo primero que te dicen es que el niño aprende jugando y que el juego es un motor de aprendizaje bestial.

Jamás en mi formación he tenido un profesor que utilizará el término ABJ. Sí que se hablaba mucho de generar metodologías activas, vincular al alumno a su proceso de aprendizaje, lo típico que se dice ahora. Y al final el juego es una herramienta que les permite ser agente activo de lo que está ocurriendo en ese momento.

Pero se hablaba del juego como un ente abstracto “Usa el juego”, como si te dicen la metodología activa, que el niño sea participante. Sí, ¿pero cómo? No había una formación específica que hiciese de esa frase una situación real.

A nivel formativo lo he aprendido de ver a gente, escuchar a gente con realidad de aula. Es cierto que he tenido suerte, mi carrera era por la tarde y la mayoría de mis profesores por la mañana eran maestros, sí que tenían un poquito esa percepción de cercanía al aula. Pero no se puede decir que en mi experiencia formativa se me haya formado con respecto a esto.

**E.: ¿Cómo descubriste esta metodología?**

M.: Viendo a Óscar en el CITA, ahí. Fue como el prender la mecha y luego a través de twitter vas conociendo a más gente que lo aplica, vas leyendo más cosas, vas yendo a más cursos, vas viendo más gente. Y te genera una red de contacto que le da un poco fuerza a la idea que al principio te había llamado la

atención “Ahí va, que esto igual funciona”. Y empiezas a ver gente que efectivamente lo hace funcionar y empiezas a probar y te lo vas creyendo.

**E.: ¿Qué cursos o formaciones has hecho sobre ABJ?**

M.: Pues sobre todo los Lab of Play que llevaron a cabo Pepe y Clara, para mí esos fueron los momentos en los que realmente estuve analizando lo que es un juego, lo que hay dentro, cómo se compone un juego y cómo puedo coger yo esos juegos y llevarlos al aula. Más allá de ver personas haciendo cosas, que eso te llama mucho la atención, dices “Quiero probarlo”, ahí lo que estás haciendo es un poco copiar y pegar. Fue realmente con Pepe y con Clara cuando empecé a analizar lo que es un juego, empecé a entenderlo como mecánica, empecé a entender qué era un objetivo y la diferencia que había entre el objetivo del juego, el objetivo del niño y mi objetivo. Ahí fue realmente cuando me formé al respecto.

**E.: ¿Tienes algún autor del mundo de la Pedagogía que estés siguiendo a nivel más teórico?**

A.: A nivel más teórico no, sí que he leído a Imma Marín, por ejemplo, pero fundamentalmente es a nivel práctico. Funciono mucho con lo que hablo con la gente, lo que veo, lo que pruebo y luego discuto. No es tanto a nivel teórico, no sé hasta que punto este ámbito del ABJ se puede llevar de forma tan teórica cuando es tan sumamente práctica.

Referente teórico, Pepe sabe muchísimo, es mi mayor referencia a nivel teórico, Clara también. Pero yo sobre todo me muevo a nivel práctico.

**E.: ¿Cuál es tu definición de gamificación?**

A.: La mía, bufff.. (risas) me sé la estándar. La gamificación es la aplicación de herramientas del juego a un contexto que no es lúdico. Simple y llanamente.



¿Qué es para mí la gamificación? Te diría que es una herramienta más a mi disposición.

**E.: ¿Coincides con la definición estándar, estás de acuerdo con ella?**

A.: Sí, sí en el sentido que es aplicar una cosa lúdica a un contexto no lúdico. Se busca aplicar herramientas del juego a una realidad que dista mucho de ser jugable. En esa parte sí que coincido mucho.

**E.: ¿Qué es para ti ABJ?**

A.: Es aplicar un juego cuyo propósito no tiene porque ser específicamente educativo con un objetivo educativo.

**E.: ¿Qué es un Serious game?**

A.: Es similar al ABJ, pero la diferencia es que el Serious game sí que tiene un objetivo pedagógico dentro del propio juego. O sea el ABJ no tiene porque tener en el juego un objetivo más allá de la propia diversión, el Serious game sí que implica que haya un objetivo de aprendizaje dentro del juego.

**E.: ¿Para tí qué es un Breakout EDU o un Escape room aplicado a educación?**

A.: La diferencia entre las dos es que el Breakout implica abrir algo y el Escape room implica salir de algún sitio, básicamente en ambos casos tú planteas una situación de resolución de retos, de enigmas que permite al alumnado el objetivo. Toda la parte de edu que les ponemos al final es que esos retos y esos enigmas implican la aplicación de un aprendizaje. Utilizas los aprendizajes de los niños para llevar a cabo la resolución de ese enigma y poder abrir una caja o salir de una habitación.

**E.: ¿Qué tienen en común?**

A.: Fundamentalmente el nexo de unión que le veo es el factor de motivación tan sumamente alto que tienen para los alumnos. En el momento que los alumnos te ven llegar con una gamificación, con un juego, con una caja con candados... automáticamente están totalmente despiertos, están totalmente metidos en la situación que les vas a traer por lo nuevo que implica. Por ese poder generador de motivación que tiene el juego.

Aparte de eso considero que son muy conectables entre sí, o sea, dentro de una gamificación tú puedes meter momentos de juego que supongan un disparador de la motivación cuando estás en una situación un poco valle dentro de la historia, puedes meterle al final un Breakout o un Escape para cerrar con esa historia. De la pequeña narrativa que puede tener un juego de mesa puedes sacar y hacer toda una gamificación. Se complementan muy bien entre sí.

**E.: ¿Cuáles serían las principales diferencias?**

A.: Fundamentalmente el tiempo, cuando hablamos de gamificación, quitando lo que es un PBL, que es simplemente un diseño basado en puntos, medallas y rankings, cuando nos metemos realmente en lo que es una gamificación con una narrativa, con un desarrollo a lo largo del tiempo, necesariamente requiere un trabajo muy grande, requiere que se desarrolle en un tiempo más o menos largo y eso puede generar muchos errores de diseño, puede generar mucha frustración al docente, no conseguir los resultados esperados en el momento esperado, te genera mucha frustración porque al principio no suele funcionar.

En cambio el ABJ es algo mucho más rápido, mucho más directo y es mucho más sencillo de diseñar. En el sentido que una vez ya entiendes qué es el ABJ, una vez conoces juegos, una vez has jugado el llevarlo a cabo es mucho más sencillo que una gamificación. Igual un Escape room o un Breakout, una vez lo conoces, una vez lo entiendes es mucho más sencillo diseñarlo.

Fundamentalmente las diferencias que les veo es el tiempo que requieren y el trabajo y el esfuerzo que llevan por detrás.

**E.: Cada vez veo menos diferencias y pienso que tienen más elementos en común...**

A.: Sí, estoy completamente de acuerdo con eso. Tienen muchos elementos en común y por eso se llevan tan de la mano y se pueden juntar tanto.

**E.: Realmente el tener 4 términos diferentes lo hacemos para justificarnos ante la gente que no sabe tanto como nosotros. Los elementos de una gamificación llegan a un punto que se podrían aproximar tanto a un ABJ, si le ponemos mecánicas, si le ponemos una narrativa... si le vamos añadiendo capas ¿dónde acaba la gamificación y dónde empieza el ABJ?**

**¿Cuándo estamos haciendo ABJ no estamos convirtiendo un juego en un Serious game?**

A.: ¡Sí! Porque tú le metes contenido pedagógico, entonces realmente el ABJ es un Serious game.

**E.: Obviamente el juego de partida puede o no ser un Serious game, pero en el momento que le pones un contenido y quieres trabajar unos objetivos, y tienes bien claro que aunque estén jugando se está trabajando esto, esto y esto, entonces es un Serious game. Tu objetivo como docente no es que jueguen exclusivamente, es que aprendan jugando.**

A.: ¡Claro!

**E.: Entonces estamos transformando estos juegos en Serious game.**

A.: Como está mal visto llevar juegos le pongo por delante la palabra serio y ya parece que vale.

**E.: Que no jugamos, que esto es serio (risas).**

A.: No estamos jugando, esto es una cosa seria (risas).

**E.: Tienen más cosas en común, porque si nos metemos en temas de Breakout o Escapes rooms lo mismo, cogemos una cosa que está diseñada de forma meramente lúdica, inicialmente, pero nosotros queremos aprovecharlo en nuestras aulas para en algunas de las pruebas meter contenido de asignaturas o para trabajar tema de cohesión de grupo, o gestión de tensión, o lo que queramos trabajar con el grupo. Entonces lo estamos transformando en un Serious game, vienen a ser también juegos: planteas retos, hay mecánicas, hay unos objetivos y unas reglas... La que quizás no veo tan conectada es la gamificación, por poco conocimiento mío.**

A.: Lo he hablado con mucha gente, porque al final es la que más de moda se ha puesto, queda muy bonita de cara a la galería y los niños llegan contando un montón de aventuras, un montón de cosas... Da muy buena publicidad a los colegios, pero sí que es cierto que es la más complicada y es la que la gente tiende a utilizar peor. Hay mucha gente utilizando gamificación que no sabe lo que es un juego, que no han abierto una caja desde que tenía 10 años. Cómo eres capaz de aplicar elementos de juego cuando no sabes lo que es jugar, cuando has dejado de jugar desde que te dijeron que jugar era de niños. Y dejaste de ser un niño.

El problema de la gamificación es ése, que queda muy bonita, que es muy vistosa, pero que se puede perder enseguida, en el momento que tú te quedas solamente en la parte estética y pierdes de vista la historia, o te centras solamente “te digo que hagas la tarea, me la traes hecha, te doy un punto, los puntos te hacen subir en un ranking...” eso no es gamificación, aunque es lo que se tiende a llevar a

cabo, eso se ha hecho toda la vida y se llama conductismo. No lo hemos inventado ahora.

**E.: Sí que lo considero gamificación, pero es la capa más externa, la gamificación más simple.**

A.: Es el motivador de la motivación inicial, si le pones a un niño una recompensa automáticamente la motivación sube. Qué pasa, que si tú no le das un cambio, esa recompensa a largo plazo se cansa de ella. Sí la primera carta qué guay, la segunda qué guay, la decimoquinta “estoy harto ya de cartas”. Entonces me empiezan a tocar repetidas y... pasa en cualquier juego de estos de móvil, son tan sumamente repetitivos porque no tienen una profundidad dentro del juego, que llega un punto que... salvo que seas un coleccionista nato y quieras conseguirlos todos, como en el *Pokemon Go!* Te cansas, dices “ya paso, llevo ya 45 iguales”.

Ese es un problema que tiene la gamificación, que la capa inicial es muy sencilla de aplicar, genera una motivación muy fuerte al principio y la gente suele quedarse ahí. No empiezan a meterse en toda la parte de narrativa, de generación de historia, del proceso que tiene que llevar esa historia, de los momentos valle donde no hay tanta motivación, donde el proyecto parece que se estanca, momentos de generación otra vez de la motivación porque le metes una novedad, todo ese diseño es muy complejo, es muy... requiere haber jugado mucho y requiere haberlo aplicado mucho.

**E.: Escuchándote veo muchas similitudes con el planteamiento de una sesión de rol.**

A.: ¡Sí, sí!

**E.: La narrativa, meter momentos de tensión, de retos. Lo que pasa es que cuando hacemos una partida de rol, igual que con cualquier juego, cuando**

**jugamos sólo por jugar, es eso, estamos jugando. Pero cuando lo llevamos al aula, aquí cambian las cosas.**

**Con la gamificación estoy más inseguro cuando he de hablar de ello, pero porque no me atrevo a hacerlo. Y como no me he atrevido a hacerlo, así como el resto ABJ, Serious game, Breakouts sí que he hecho, al tener la experiencia directa sabes más o menos donde están los límites. La gamificación le tengo mucho respeto, supongo que algún día perderé el miedo y me lanzaré. Tampoco me atrae tanto.**

**Voy un poco en la línea de Imma Marín que al final estamos hablando de actitud lúdica.**

A.: Efectivamente, van de la mano. Las cuatro que hemos comentado van muy de la mano. Y muchas veces, es lo que comentabas tú, surgen de la necesidad de escudarnos delante de la gente que no las conoce. Porqué tengo que llamarlo Serious (Game), eso lo comenta Pepe en sus ponencias: cuando somos niños lo opuesto a divertido es aburrido, cuando somos mayores lo opuesto de divertido es serio. No, el opuesto de divertido es siempre aburrido. Y una cosa divertida puede ser seria, una cosa no quita la otra. Puedo pasármelo muy bien haciendo cosas serias. Tú has empezado a pensar que como adultos no podemos jugar y que lo que sea divertido automáticamente deja de ser serio y deja de tener unos objetivos y deja de estar fundamentado en una referencia teórica, ya automáticamente es malo. Por eso tenemos que ponerle ese adjetivo, “no, esto es juego, pero es serio”.

**E.: Sí, es la justificación: “llevo juegos al aula, pero estoy trabajando esto, esto y esto”. No sólo jugamos, estamos haciendo un trabajo no visible o no perceptible inicialmente, pero que se está realizando y te lo puedo demostrar. Después hay que conectar las dos fases: la de juego y la de aprendizaje. Porque sino no has hecho nada.**

A.: Sí, sino simplemente están jugando. Hago mucho hincapié en eso, cuando hago ABJ hay una primera fase de explicación del juego, luego toda una fase de les dejo jugar, y siempre respeto unos últimos 10 minutos para “vamos a ver qué ha pasado aquí. Qué necesitabais, qué habéis puesto en marcha, qué os ha faltado”. Un poco para generar esa metacognición final de análisis de todo lo que el juego ha desarrollado en ellos. Que muchas veces ellos en el análisis que hacen se quedan muy por encima, y muchas veces usan palabras que he dicho yo. Pero ya va creando un poco de poso, ya les estás generando una actitud de reflexión sobre aquello que hacen. Que no están jugando por jugar, sino que por detrás hay algo.

**E.: ¿Cuáles son los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?**

A.: Primero de todo tienes que tener un objetivo. Siempre que tú aplicas un juego... o sea el ser humano aprende cuando juega, tengas tú el objetivo de que aprendan o no. Cuando aplicas un juego, como ya el propio juego te supone un reto para superarle, ya estás poniendo en práctica procesos cognitivos, ya estás aprendiendo. Siempre que le dices a un niño “juego libre”, el niño va a aprender, porque el niño aprende jugando, queramos o no. Pensemos que el juego es bueno o no, el niño aprende jugando al juego.

La diferencia con el ABJ es que tú tienes que tener un objetivo de aprendizaje específico al margen del objetivo del juego.

O sea, el juego tiene un objetivo, el niño tiene otro objetivo y tú cuando aplicas ABJ tienes que tener tu propio objetivo que se alinea tanto con el objetivo del juego como del niño.

Eso para mí es clave, si no sabes qué estás consiguiendo con la aplicación de ese juego, no estás haciendo ABJ, estás llevando un juego al aula y estás dejándoles jugar. Pero no es ABJ, porque no hay aprendizaje específico.

**E.: ¿Me podrías desgranar las distintas fases de una propuesta de ABJ?**

A.: ¿A largo plazo o a corto plazo? Porque tengo dos.

**E.: ¿No son iguales las fases? con independencia de la temporalización de la propuesta de ABJ**

A.: Tengo una parte a largo plazo que es lo que genero con ellos de aprender a estar en momentos de juego, porque al final el niño tiene asociado que el juego va en el recreo y el recreo es caos, no hay orden. Y cuando creo ABJ sí que necesito un mínimo de orden dentro de esa aplicación. Tengo una fase a largo plazo que empieza con aprender a tratar los juegos que llevamos, porque mi colegio no tiene una ludoteca, ha empezado a tenerla ahora, pero es muy pequeñita, la inmensa mayoría de juegos (95%) son míos. Hay que enseñarle al alumnado a usar ese juego, porque no es habitual, ellos en sus momentos de ocio rara vez tienen juegos hasta que se los enseñan. No tenemos una sociedad que esté acostumbrada al juego de mesa.

De hecho a mucha gente le preguntas por juegos de mesa y todavía te dicen *Monopoly* y *Trivial*. No hay cultura de juego de mesa, por lo que estoy viendo.

Siempre tengo una primera fase de “vamos a aprender qué es esto. Vamos a aprender cómo se trata, vamos a aprender vocabulario de lo que estamos utilizando.” Yo lo utilizo en Lenguas y alguna vez en Matemáticas, juega muy a mi favor el lenguaje, es mi propio lenguaje. Por ejemplo Miguel (Urdín) tiene que hacer muchísimo más hincapié en eso por todo el tema que él lo aplica en inglés.

Luego tienen su fase de jugar y luego hacia final de curso suelo meterle modificaciones, les quito mis juegos y les pido que hagan ellos, o les sigo dando mis juegos y les pido que lo cambien completamente utilizando los mismos



elementos para generar un juego diferente. Eso sería mi propuesta a largo plazo, el cómo usamos los juegos.

Luego en una sesión de ABJ que aplico normalmente, siempre dejo al principio un tiempo para que se organicen, suelo utilizar bastante el cooperativo, utilizar los rincones de Infantil a mi me viene muy bien. Porque ellos son capaces de organizarse, no sé porqué lo perdemos en Primaria, porque es una estructuración maravillosa, los rincones de Infantil, ellos se recolocan en un rincón y en su equipo, saben el juego que les toca, saben el juego que tienen que coger, lo cogen, lo colocan, lo preparan, saben jugarlo porque ya hemos tenido previamente unas serie de sesiones dedicadas precisamente a eso, a conocer el juego, a conocer las reglas, a analizar las reglas, a entender cómo se juega, etc. Juegan y al final de la sesión tenemos lo que te comentaba antes, ese pequeño momento de metacognición, de análisis de lo que hemos aplicado, de cómo podría haber ido mejor, qué es lo mejor que nos ha salido, etc.

**E.: ¿Cuáles son los principales beneficios observados por tí del ABJ?**

A.: A nivel curricular de repente, lo que he visto, es que le ven un contexto a la Lengua. Es brutal cómo empiezan no entendiendo lo que les estás diciendo, les hablas de un adjetivo, ni se enteran de un adverbio, una preposición, una conjunción, o sea, te miran como diciendo “¿qué está diciendo? Se ha vuelto loca. ¿Qué es eso?”. Y cuando de repente lo metes en un contexto en el cual el analizar y encontrar esas palabras son clave para avanzar en el juego, de repente empiezan a verlo. Empiezan a verlo como algo divertido, como algo útil y empiezan a entenderlo.

Sí que es cierto que según la edad se lo hago más fácil o más difícil. Cuando me ha tocado 6º de Primaria, por ejemplo, ya jugaba mucho más con más salida de palabras, este año que estaba en 4º si estábamos estudiando el sustantivo teníamos unas sesiones de comprender lo que es el sustantivo, comprender las

categorías, etc. y luego ya lo aplicábamos en ABJ. Y de repente... es ese chip, esa conexión que de repente hacen y dicen “¡¡¡Ahhhhhh!!!”, ya está, lo he conseguido.

Eso el ABJ lo fomenta muchísimo, ese punto de conexión entre lo que tú les estás explicando de manera teórica al, de repente, lo uso, lo aplico, lo entiendo. El ABJ lo potencia muchísimo.

Y fuera de lo que es curricular genera muchísimo vínculo, veo muchísimo en mis clases cuando empiezo a meter ABJ que empiezan a desaparecer los individualismos y empiezan a generar mucha cohesión grupal. Empiezan a aceptar derrotas, a gestionar victorias, están constantemente ganando o perdiendo... Es el problema que tiene la gamificación mal aplicada que el que gana, gana siempre, y el que pierde, pierde siempre. Porque los objetivos que tú te pones es hacer la tarea, el conseguir una buena nota, siempre el que va bien va a puntuar muy alto en una gamificación, el que no va tan bien va a puntuar muy bajo. Aquí no, aquí ganas y pierdes constantemente, entonces te enseña mucho a gestionar esas emociones que tienes, a conocer a otras personas con las que juegan normalmente en el patio.... En general veo que se cohesionan un montón cuando aplicas ABJ.

**E.: ¿Cuál es el grado de respuesta en relación a la motivación?**

A.: Te lo dicen los padres en las entrevistas “Es que el año pasado esta asignatura la odiaba y ahora es de sus favoritas”, algo ha hecho. La asignatura sigue siendo la misma y sigue teniendo los mismos estándares de aprendizaje, eso no ha cambiado. Sigue teniendo esos 5 bloques enormes de contenido, con sus 5 criterios por bloque de evaluación, con sus 5 estándares por criterio... Es una asignatura brutal a nivel de contenido. Y como pasa de repente de ser una asignatura que los niños odian, porque es super repetitiva y super descontextualizada, a ser una de las asignaturas que más les gusta. Y me ha

pasado cada vez que lo he aplicado, me decían “Es mi asignatura favorita junto con Educación Física”. Y Educación Física es puro juego.

**E.: ¿Ha habido algún cambio en tu motivación?**

A.: Sí, porque el problema que tenemos en esta profesión es que puede llegar a ser sumamente monótona. Al final estamos muy encorsetados a un currículo muy cerrado, que además las editoriales de libros no facilitan la situación porque encorsetan todavía más lo que ya está encorsetado. Corremos el riesgo de “hoy la página 121, mañana la página 122” y si vienes dentro de 5 años, tal día como hoy estaré haciendo la página 121 y mañana la 122. Y eso puede ser horrible, porque no trabajamos siempre con los mismos niños. El generar una situación laboral de siempre repetir lo mismo va en perjuicio tanto nuestro como de nuestros alumnos. El meter el ABJ te hace estar constantemente pensando. No es un juego diseñado para tí, para este objetivo de aprendizaje concreto, eres tú el que tienes que conocer el juego, jugar al juego, cambiarlo, aplicarlo, analizar si lo que has aplicado estaba bien aplicado o no, volverlo a cambiar... Te genera ese punto de activación para el trabajo que a mí me hace ir contenta a trabajar. Voy al cole y me lo paso bien, y eso es mi motivador principal.

**E.: También influía en el comportamiento entre ellos, ¿no?**

A.: Sí, al principio cuando empiezas a aplicarlo, sobre todo cuando es un grupo nuevo, enseguida empiezan los roces y tienes unas discusiones terribles al principio. Por eso dedico mucho tiempo no tanto al jugar sino a analizar qué ha pasado con el juego.

Por lo que te comentaba antes, al principio siempre hay que enseñarles a jugar: “¿qué has hecho?, ¿por qué ha pasado esto?”. La conducta que tienen ellos, por ejemplo, nosotros enfundamos todos los juegos, porque tienen mucho trote, y siempre cuando le das un juego lo primero que hacen es meter el dedo entre la

funda y la carta. Tienen tanto estímulo alrededor que en eso ni se fijan. Y cuando les haces conscientes de ello empiezan a hacerse más respetuosos con tu juego, con las normas, con el grupo. Ese análisis que hacemos posterior de todo lo que está pasando entorno al juego tanto a nivel académico como a nivel personal es lo que genera ese cambio en ellos. Al final les estamos haciendo una propuesta que irremediablemente va asociada al grupo, no es un aprendizaje individual, sino que es un aprendizaje para con tu grupo. No es ese cooperativo de te pongo en mesa de 4, pero cada uno tiene su libro y su cuaderno, y hacen el ejercicio individual y en silencio. No, no, hay ruido, en las sesiones de ABJ hay muchísimo ruido. Y hay que aceptarlo, porque del ruido viene el aprendizaje, si hay ruido es porque están hablando, si están hablando es porque están pensando, se están relacionando y están aprendiendo a relacionarse. Y eso es lo que genera ese cambio, el individual, el niño que está metido en sí mismo al niño que entiende su rol dentro de un grupo.

**E.: ¿Has percibido cambios en la relación que tienen contigo?**

A.: Sí, automáticamente los niños te adoran. Porque les propones algo diferente, el niño no soporta aburrirse, lo lleva muy mal. Y cuando le rompes esa rutina de aburrimiento automáticamente su predisposición hacia ti es completamente diferente. Porque al final yo trabajo lo mismo, sé que tengo que trabajar la expresión escrita, la expresión oral, el adjetivo, el sustantivo... Yo lo cumplo, doy todo mi temario de arriba a abajo. He sido niña y odiaba a más no poder la asignatura de Lengua por lo aburrida que la hacían. Y ahora me encanta porque la entiendo. Me pongo en ese punto, si a mi no me gustaba cómo me lo daban... Lo doy de otra manera, buscando esa actitud lúdica que veo que ha tenido tantos beneficios y automáticamente los niños lo cogen con muy buena predisposición, tanto la asignatura, como la propuesta como al profesor.

**E.: ¿Cuántas líneas tiene tu escuela?**

A.: Es un colegio enorme, estamos entre línea 4, 5 y 6.

**E.: ¿Y das clase a todo 4º?**

A.: No, a dos clases sólo.

**E.: En comparación con otros grupos clase o tomando de referencia los grupos que hacías antes de aplicar ABJ y los actuales, ¿cómo dirías que es su rendimiento mejor, igual o peor?**

A.: El rendimiento académico es un cajón desastre un poco feo, porque todo depende de la manera de evaluarlo. Y hay muchos factores que afectan a ese rendimiento, no solamente la metodología aplicada. Considero que no hay una metodología única, no sólo uso ABJ. Tengo muchas herramientas a mi alcance y no tiene sentido utilizar el utilizar un martillo para todo. Hay veces que el martillo te viene muy bien porque tienes que clavar un clavo, pero para lijar una mesa no necesitas un martillo. Utilizo muchas herramientas a mi alcance, no sólo el ABJ. Sí que es cierto que como el ABJ incide mucho en el comportamiento del grupo en general, automáticamente favorece un clima que ayuda mucho al aprendizaje. No soy capaz de afirmar si mejora el rendimiento como tal, porque influyen muchas cosas, influye hasta el cariño que tiene el profesor por la asignatura. Soy consciente de que me gusta tanto la asignatura que doy que eso automáticamente incide en el rendimiento de mis alumnos. Si diese una asignatura que no me gustase o que no me sintiese cómoda también influiría en el aprendizaje, aunque en las dos aplicase ABJ.

Sí que considero que mejoran a nivel de rendimiento porque lo ven de forma más contextualizada, pero en mis asignaturas no hay una mejora del rendimiento tan grande como por ejemplo podría tener Miguel, pierden mucho la vergüenza al uso del inglés. Él lo ve mucho más claro.

**E.: ¿Cuántas horas aproximadas dedicas a preparar una clase convencional?**

A.: ¿Horas? Pocas... (risas)

**E.: ¿En qué materias utilizas ABJ y porqué?**

A.: Sobre todo en Lengua porque me permite contextualizar y, sobre todo, porque ayuda mucho a generar historias que inciden directamente sobre la expresión. Intento que todas las expresiones escritas que haga funcionen en base a un juego, la cosa más tonta... *El bosque misterioso*<sup>193</sup>, es un juego supersencillo, lo que tienes que hacer es ir pasando por un bosque consiguiendo herramientas.

**E.: Sí, es un memory.**

A.: Sí, es muy sencillo. Eso ya me genera la posibilidad de que ellos creen un cuento. Si el objetivo del juego es conseguir elementos para vencer al monstruo, mi objetivo es que ellos vivan esa historia para que la desarrollen después. Yo estoy trabajando el cuento, ellos están jugando. Y luego ya hay una transferencia de ese juego a mi objetivo de aprendizaje.

Y lo mismo con el texto instructivo, qué mejor que las instrucciones de un juego, les pongo a analizar, les pongo a leer, les pongo a escribir, les pongo a pensar...

Lo uso mucho en Lengua precisamente por eso.

**E.: Lo veo arriesgado, porque los reglamentos de los juegos... deberíamos enseñar a redactar mejor, porque hay algunos reglamentos que no se entienden, y son juegos sencillos.**

---

<sup>193</sup> Juego de tablero en el que tenemos que conseguir una serie de objetos que nos permitirá derrotar al monstruo final.

A.: Sí, sí, hojas y hojas y hojas, ¿no podrías hacerlo de una forma más fácil? Pon el vídeo de *Zacatrus*<sup>194</sup> (risas)

**E.: Hay pocos reglamentos que realmente digas “lo he entendido perfectamente, no me queda ninguna duda”.**

A.: Sí, mi objetivo real no es que entiendan el 100% del juego, sino que desarrollen ellos sus instrucciones, a ver lo que entiendes. Porque yo en todo momento les hago una situación de testeo y ellos están escribiendo sus instrucciones y testeando ese juego. Y muchas veces es ahí cuando se dan cuenta de “Ah, pues esto no lo he entendido bien”. Levantan la mano “Profe, es que no entiendo cómo se juega”. Perfecto, sigue leyendo, vuelve a leer, vuelve a hacerlo, entonces se rompen la cabeza. Yo creo que es de las actividades que más odian y a la vez más les gusta.

**E.: Claro, supone un reto y tiene una recompensa, en el momento que aprendes a jugar ya puedes jugar.**

A.: Tienen el juego a su disposición durante todas las sesiones que utilizo para eso, están constantemente con él, en ningún momento les digo “No podéis jugar”. Juegan todo lo que quieren, saben que tienen que entregarme algo en la fecha señalada, buscan que no sea sólo jugar sino que haya un producto final. Pero están constantemente con el juego. La aborrecen y les encanta a la vez.

**E.: ¿Cuántas horas dedicas a preparar una sesión de ABJ?**

A.: Muchísimas, desde que compro el juego, lo abro, lo analizo, lo entiendo, lo juego, busco para qué me puede servir, cómo me puede servir... lo hablo con no sé quién, lo hablo con no sé cuál... A lo mejor compro un juego en septiembre y lo aplico por primera vez en enero. No es automático. Primero hay que saber jugar.

---

<sup>194</sup> Tienda y editorial de juegos de mesa que realiza gran cantidad de videotutoriales.

¿Cómo voy a generar un objetivo de aprendizaje sobre un juego que no conozco? Además hay juegos que compro porque pienso que pueden tener una potencialidad bestial para clase y al final luego no lo llego a aplicar porque no consigo verlo. Y es el juego que dejo los últimos días para juego libre, porque he sido incapaz de sacarle, de momento, jugo por las circunstancias, por la asignatura, por el grupo, por la edad, por lo que sea. Tardo muchísimo tiempo, horas no te sé decir, pero muchísimo tiempo desde que empiezo a preparar una sesión de ABJ hasta que la aplico.

**E.: Antes comentabas que básicamente trabajas lo mismo, mientras propones una sesión de ABJ o una clase convencional el temario, los objetivos curriculares y no curriculares son los mismos. No te quería interrumpir, pero tú trabajas más, realmente trabajas más, lo que pasa es que es un trabajo agradable y no nos preocupamos (risas). Trabajamos más cuando intentamos meter un juego, comporta unas dosis de trabajo, de imaginación, de dedicación...**

A.: ¡Hombre! A mi me compensa trabajar más y no lo siento como trabajo extra porque me reporta un beneficio muy alto. Me lo paso muy bien y voy muy a gusto al colegio. Mientras que si no trabajase esa parte que hago en casa, si simplemente siguiese el libro... Uffffff!!! serían muchas horas de trabajo muy duras, de 09:00 a 17:00h todos los días.

**E.: Imagínate que todo este tiempo que dedicamos a diseño, aplicación, identificación de juegos para aplicar en el aula... lo dedicasemos a la preparación de clases convencionales.**

A.: ¡Qué horror!



**E.: Claro, tú realmente te preparas una clase convencional muchísimo cuando es la primera vez que das esa materia, no tienes dominio y te lo preparas. Depende del curso que des, la dificultad, igual simplemente mirándote el libro ya te sirve. No es necesaria una inversión tan elevada de tiempo como el ABJ. Es lo que me comentabas “A mi no me duele dedicar este tiempo porque no lo veo como trabajo”**

A.: En parte inviertes el mismo tiempo, la única diferencia es cuándo lo inviertes. No considero trabajo las horas que paso de 9 a 5, porque me lo paso muy bien, porque estoy muy a gusto. Que sí, que luego en casa trabajo mucho para ello, vale. Pero si fuese al revés, mi horario laboral sería lo más tedioso del mundo, sería insufrible. ¿Trabajaría menos en casa? Sí, pero madre de Dios de 9 a 5 qué rollo.

**E.: ¿Que porcentaje haces de ABJ respecto al total?**

A.: No sé decirte... un 30 o 40%.

**E.: ¿Con que propuesta de ABJ estás más satisfecha?**

A.: No sé, la del texto instructivo pese a lo que fue, me gustó un montón.

**E.: ¿Qué tipo de juegos utilizas normalmente?**

A.: Juegos que generen una historia, que impliquen un punto de inicio, un desarrollo por el juego y un final. Y si no utilizo mucho juegos como el *Código secreto*<sup>195</sup> que implica el dar una pista, porque estás utilizando una palabra y me lo puedo llevar a mi terreno de Lengua, de específicamente qué palabra vas a dar. También utilizo mucho juegos icónicos, que son los que más abanico de posibilidades me generan; puedo trabajar palabras, puedo trabajar generar una

---

<sup>195</sup> Juego de tablero en el que a través de unas pistas debemos descubrir a los miembros de nuestro equipo de espías.

historia, puedo trabajar la descripción, puedo trabajarlo todo básicamente. Como es simplemente una imagen, me da muchísima amplitud.

**E.: Normalmente ¿son juegos comerciales, son adaptaciones o de creación propia?**

A.: Suelen ser comerciales, alguna vez sí cogemos un juego comercial y le metemos una adaptación. Por ejemplo, el de *Los hombres lobo*<sup>196</sup> lo he adaptado. Es un juego que me encanta, pero claro los niños se aburren un montón porque son 26 y al primero que matan se pasa la partida aburridísimo. Cogí un poco las mecánicas del *Avalon*<sup>197</sup> y me generé uno propio. Este año como hemos estado haciendo un proyecto... no me gusta llamarlo gamificación, un proyecto basado en *Kingdom Hearts*<sup>198</sup>, cogí ese *Hombres Lobo* y le metí la narrativa del *Kingdom Hearts* y estaban los niños encantados. Cada vez que me veían con el sobrecito con las cartas, ¡palmas!

**E.: ¿Consideras que es ABJ?**

A.: No, es un juego que me gusta tanto que intento no darle un objetivo académico específico. Sí que soy consciente de todo lo que están ellos desarrollando y le doy ese final de analizar la partida: ¿qué ha pasado?, ¿quién ha jugado de esta manera?, ¿qué estrategias habéis visto?... Pero no tengo un objetivo específico de aprendizaje, no lo aplico para que trabajen el debate o para que trabajen la narrativa o para que trabajen la palabra. Es un juego específico, intento dejarlo como premio, no como rutina diaria de clase.

---

<sup>196</sup> Juego de cartas de roles ocultos donde se enfrentan hombres lobo y los habitantes de un pueblo, debiendo estos últimos descubrir y eliminar a los hombres lobo antes que maten a todo el poblado.

<sup>197</sup> Juego de cartas de roles ocultos donde los diferentes equipos deben conseguir cumplir objetivos contrarios: realizar una misión o impedirla, en función del rol asignado.

<sup>198</sup> Videjuego

Este año, los que tenía el año pasado, me venían a pedir el juego de los lobos para jugar en sus ratos libres. ¡Maravilloso!

**E.: ¿Qué valores en un juego para utilizarlo en una sesión de ABJ?**

A.: Que sean sencillos, que sean normalmente rápidos, un juego un poco complicado les cuesta entenderlo, cuesta mucho adaptarlo... Si hay algún juego difícil intento quitarle mecánicas y normas para hacerlo sencillo y poderlo aplicar. Que sean muy vistosos, muy bonitos. Cuanto más bonito es un juego más engancha al niño.

**E.: ¿Cómo evalúas los aprendizajes adquiridos en una sesión de ABJ?**

A.: Generalmente a través de diana de aprendizaje, para que ellos mismos se autoevalúen lo que saben, lo que están aprendiendo. Los objetivos de aprendizaje que me genero los estandarizo en objetivos que ellos hayan podido conseguir: "Soy capaz de decir sustantivos", "Soy capaz de analizar sustantivos", "Soy capaz de..." para que vayan coloreando y vayan viendo ellos el espectro que les queda.

**E.: ¿Has observado si los aprendizajes que propones en una sesión de ABJ se aplican en otros contextos?**

A.: Sí, sobre todo cuando trabajan a nivel cooperativo. La cosa más tonta: como aplican ese respeto hacia el juego hacia todo lo demás. Automáticamente lo mismo que cuidan tu juego cuidan su material, cuidan el material de otros...

Lo mismo que analizan un sustantivo en el juego luego se acuerdan cuando tienen que analizarlo en un examen. Lo mismo que son capaces de secuenciar una historia cuando la están viviendo en un juego, luego son capaces de secuenciarla en un papel. Al final la memoria episódica funciona mucho y que damos muchísimo menos uso, tendemos a utilizar sobre todo la memoria declarativa, el aprende datos y escupirlos otra vez. Los niños funcionan mucho por

memoria episódica, se les queda mucho más lo que viven que lo que memorizan. Si tú les das esa vivencia luego son capaces de tirar de ella para recuperarla.

**E.: Es lo que comentábamos al principio, esto es la pedagogía activa: si tú vives el aprendizaje, si participas de él, después será más fácil recuperar ese aprendizaje.**

A.: Claro.

**E.: Si eres un sujeto pasivo del aprendizaje, alguien te explica y tú escuchas, o no...**

A.: Si has tenido un 100% de escucha activa durante ese tiempo, pues a lo mejor te has quedado con un 20%. A nivel de formación docente nos pasa exactamente lo mismo, decimos lo de pedagogía activa pero a nosotros no nos han educado con pedagogía activa. A mi me venía un señor con su taco de apuntes de hace 50 años a decirme que el proceso tenía que ser motivador y activo. Y me lo decía leyendo, yendo de lado a lado del pasillo. Es muy difícil aplicar algo que no te están enseñando. Por eso te he dicho que aprendo de lo que veo hacer y de lo que discuto luego con la gente. Ahí estás rompiendo lo de “te cuento esto con una fundamentación y una base teórica y ya está” a “yo te cuento esto con fundamentación teórica”, porque al final a los que nos gusta este mundo nos metemos en él y lo estudiamos, pero sobre todo tienes una parte práctica “lo he usado así, mira si lo puedes usar de otra manera...”. Al final aprendemos con lo práctico, ellos y nosotros.

**E.: ¿Cuál es la valoración o la reacción de las familias?**

A.: Según la edad. Cuando son los primeros cursos de Primaria las familias están encantadas, porque vienen acostumbrados de Infantil a jugar, el niño tiene que jugar. Según van creciendo, según se van acercando a 5º o 6º, que empiezan las

pruebas de la Comunidad de Madrid, que empieza ya la sombra de la Secundaria, que empiezan los padres a ver a su niño mayor, lo ven con un poco más de recelo: “¿pero esto funciona?”. Hasta que ven los exámenes.

A mí me lo han dicho “Soy incapaz de hacer un examen tuyo. No entiendo como mi hijo es capaz de sacar buena nota en tus exámenes. Yo suspendería.” “Ya, es que tu hijo lo está viviendo, lo está aplicando. No es simplemente una palabra en una hoja en blanco.” Tiene estrategias suficientes, que ya nos hemos encargado los profesores de proporcionárselas, para dar respuesta a eso.

Cuando son pequeñitos lo ven muy bien, según van creciendo al principio les cuesta. Tienes que hablar mucho con ellos, luego ya empiezan a ver los resultados que el ABJ da, no sólo a nivel académico, sino a nivel de ocio y te lo compran.

**E.: ¿Cuál es la valoración o la reacción de compañeros y compañeras del centro?**

A.: Variada. Tengo la suerte de estar en un colegio que fomenta mucho el uso de metodologías activas, también porque queda muy bien de cara a la galería. Queda muy bien decir que mi escuela es innovadora y que se aplican estrategias innovadoras y metodologías activas y blablabla... Tengo un gran grueso de compañeros que lo ven muy bien y que les gusta. Sí que es cierto que son muy de dejar hacer: “Muy bien, me parece estupendo. Hazlo tú. No te lo voy a impedir, no me voy a quejar, pero a mí déjame que siga a mi bola.” A mí no me ponen trabas, pero sí que es cierto que son pocos los que se enganchan. Porque es lo que hablábamos antes, exige mucho fuera, entonces ese trabajo no siempre está tan bien visto.

**E.: ¿Tienes apoyo por parte del centro?**

A.: Sí, como busca mucho la innovación... estoy en el equipo de innovación del centro, a mi me dejan bastante hacer y me piden además que haga.

**E.: ¿Cómo te encuentras cuando utilizas ABJ?**

A.: En mi salsa. Doy clase magistral, pero lo paso fatal cuando tengo que utilizar el libro sin más, me aburro y les molesto. Y los niños lo dicen "Profe cállate un rato". Cuando hago ABJ estoy encantada, porque voy a un sitio, voy a otro, echo una mano a uno o a otra... Cuando estoy siendo yo la protagonista... ¡no sé qué hacer!

**E.: Además es curioso, cuando nosotros explicamos algo que nos gusta o que nos lo estamos pasando bien transmites más. No estoy diciendo que no te guste la Lengua, sino que si encima nos lo estamos pasando bien, estamos disfrutando de esa sesión que estamos haciendo conectas más. Y al contrario, si es un tema que no lo tienes dominado y lo estás sufriendo, aunque yo sepa muchísimo más que mis alumnos...**

A.: Ya, pero ellos lo notan. Ellos se dan cuenta, cuando tú no estás seguro se dan cuenta.

**E.; ¿Cuál es la principal dificultad cuando desarrollas ABJ?**

A.: El desconocimiento por parte de los alumnos, por eso hago tanto hincapié al principio en generar unas rutinas de trabajo. Porque el juego lo asocian al caos. En una sesión de ABJ no puedo tener juego caótico, necesito juego ordenado, porque si generan caos ellos automáticamente la sesión se te va. Lo bueno y a la vez malo que tiene el ABJ es que tienes que confiar muchísimo en cómo trabajan ellos, no puedes estar vigilando todo lo que están haciendo los 26. Tú pierdes el control, digamos, de la sesión.

Al principio cuesta, sobre todo cuando es un grupo que no lo conoce cuesta muchísimo. Son sesiones que a lo mejor te pasas echándoles la bronca el 50% de la sesión, haciéndoles conscientes de cosas que hacen sin darse cuenta. Esa parte es muy difícil, muy difícil, porque te lleva a situaciones de frustración: “Es que no voy a poder, con este grupo es imposible.” Y realmente no es así, con ese grupo vas a poder, pero el principio te frustra mucho. Es una herramienta... te la voy a llamar “metodología” porque no me acaba de convencer... es una herramienta que al principio frustra un montón. Sobre todo porque queda muy bonita, “¡un juego, y juegan y aprenden!”. Teóricamente parece la panacea, pero la realidad es que no, al principio cuando empiezas con un grupo las primeras sesiones de ABJ no sabes si matarte a ti o a ellos.

**E.: Claro y depende de que cursos o edades el descontrol puede ser mayor. Si les pasa a Manu y a Óscar que llevan entre 10-15 años haciéndolo...**

A.: ¡16 años! Cuando lo dijo Óscar dije “¡Ah, bueno, no lo estoy haciendo tan mal.”

**E.: ¿Qué sería necesario para poder aplicar mejor el ABJ?**

A.: Jugar el docente. Si quien quiere aplicar el ABJ no sabe lo que es jugar no sirve para nada. No estás aplicando ABJ, estás cogiendo un juego diseñado para un contenido específico y lo estás llevando a cabo, se acabó. Es un *Trivial* que le has cambiado las preguntas y en lugar de cultura general son preguntas sobre el desarrollo de la planta. Y ya está, pero tú no has jugado en tu vida. Si tú no sabes jugar, si no sabes lo que genera el juego porque no lo has vivido, no puedes desarrollarlo en tu aula. Entre otras cosas porque no sabes gestionar la pérdida de control, al profesor le cuesta mucho el no tener el control. Por eso tenemos tendencia a tener la clase en silencio, porque el silencio es control. Si solamente me oigo a mí es porque yo tengo el control de la situación, que luego no es

verdad, cuando hay silencio es porque la mayoría no te están haciendo caso. No eres el que tiene el control de la situación, simplemente no te molestan.

**E.: Sí, ocupas el tiempo y el espacio.**

A.: ¡Claro! Nos da mucho miedo el ruido porque nos da la sensación de que no lo estamos controlando y si alguien pasa por fuera y ve la situación que hay dentro nos van a llamar la atención “¡Oye! ¿qué está pasando aquí? Controla a tus alumnos.” Cuando en realidad no es así, tú cuando juegas, cuando juegas mucho, aprendes cómo va el juego y entiendes qué cosas son normales del juego y qué cosas están fuera de lo normal. Y ahí es cuando intervienes.

**E.: Además el ruido, el dar la oportunidad a la otra parte, al alumnado a participar, esta pedagogía activa te puede poner en riesgo, te puede mostrar débil.**

A.: ¡Claro, claro! Es la sensación que das hacia fuera de que aquí hay caos, hay alboroto, hay ruido...

**E.: ¿Y si me preguntan algo que no tengo preparado? Cuando aplicas sesiones con otras metodologías o con otras herramientas estás asumiendo ese riesgo. Rompes la rigidez de una clase “convencional” y ahí puede pasar de todo. Dentro de ese caos, ya no lo entiendo sólo por ruido, en cualquier momento me pueden preguntar algo que yo no me he preparado y que ha surgido a raíz de.**

A.: No asocio el caos al ruido, puedo tener un ruido estructurado. El problema es cuando no sé lo que está pasando o empiezan a pelearse, y ahí ya no es ruido, es caos. Acepto el ruido, no tengo ningún problema, mis clases son ruidosas y soy la primera que cierra la puerta porque no quiero molestar a los demás, porque no le voy a exigir a mi alumnado que esté en silencio. Sí que busco dentro de ese ruido



estructura y respeto. Y ahí les hago mucho hincapié y lo saben, saben cómo tienen que estar cuando juegan en clase.

**E.: ¿Cómo justificas la realización de ABJ?**

A.: Porque es la forma natural de aprender del niño, aprende jugando. Forzar a una mente plástica a aprender de una única manera y totalmente dirigida es absurdo, es desperdiciar una potencialidad que está en el 100% y limitarla al 10%. El niño tiene una plasticidad cerebral tan sumamente grande y le obligamos a aprender en base simplemente a lo que escucha... ¡es que nos lo estamos perdiendo!

El niño aprende cuando juega y aprende muchísimo más que cuando simplemente nos escucha. ¿Por qué vamos a perder esa herramienta?

Siempre lo he justificado así, es la manera natural de aprender del niño, jugando.

**E.: En clave de hábitos de ocio ¿has observado cambios?**

A.: En mi alumnado sí. La cosa más tonta de “¡Profe! me he pedido este juego para Reyes.” Si el niño cambia sus 20’ de tablet para tener sus 20’ de juegos con sus hermanos y sus padres esto está sirviendo para algo. Igual académicamente funciona más o menos, pero a nivel de desarrollo para el niño...

**E.: ¿Qué consejos o recomendaciones darías a alguien que quiera empezar a aplicar ABJ?**

A.: Que juegue mucho, mucho, mucho en sus ratos libres. Que le pierda el miedo a jugar, a esa concepción de que el juego es de niños o de frikis. Tenemos esa concepción de que el juego es de pequeños o de gente rara. No, ¿por qué? El juego es muy divertido.

Queda el miedo a esa concepción social que hay con respecto al juego y quien quiera aplicar ABJ tiene que primero jugar. Jugar hasta hartarse, hasta que

entienda perfectamente cómo es un juego por dentro. Y luego ya puede empezar a aplicarlo.

**E.: ¿Consideras que el ABJ ha sido un punto de inflexión como educadora?**

A.: Sí, completamente. A mí me obligó a perderle el miedo al ruido. Desde que empecé en esto de la educación el ruido me daba miedo, creía en él, ciegamente, siempre he defendido que el niño cuando aprende tiene que hacer ruido. Pero a mí me daba muchísimo miedo la imagen que mi clase daba hacia fuera. Precisamente por lo que hemos hablado todo el rato, se asocia con la falta de control. Y más cuando eres una mujer, eso es letal. Porque al hombre automáticamente el niño le respeta, de algún modo la voz es más fuerte, son más grandes, tienen ese punto de respeto influenciado por el miedo. Cuando ven a una chica y encima que es joven, como encima haya ruido en clase ya estás sentenciada.

A mí me daba mucho miedo el ruido y el ABJ me hizo perderlo. Me hizo darme cuenta que puede haber ruido y control a la vez. Entra una persona en mi clase cuando estoy haciendo ABJ y hay ruido, y soy perfectamente capaz de decirle qué está pasando con cada uno de mis 26 alumnos. Pero perfectamente capaz, porque les entiendo, les conozco y porque les estoy viendo trabajar. Puedo acercarme a unos y a otros, me permite estar en movimiento, cuando estoy haciendo ABJ estoy continuamente moviéndome a su alrededor, viendo cómo van, qué están haciendo, a veces me meto en la partida cuando veo que están poco motivados y entonces se vuelven a activar.

Para mí es un punto de inflexión en ese sentido, a nivel de control.

**E.: ¿Me puedes nombrar 3 maestros/as de Primaria que destaquen por su implementación de ABJ?**

A.: Óscar y Manu te los quito, ¿no? (risas)

A mi me gusta mucho como trabaja Patri Mellado, trabaja fenomenal. Luego hay un chico que se llama Miguel Ángel Rodríguez que no es tanto ABJ porque él es de Educación Física, pero me encanta cómo coge los juegos y los modifica para generar en su alumnado hábitos saludables.

**E.: ¿Es el que adaptó el *Virus!* para el *Good Food*<sup>199</sup>?**

Sí, sí. Y tiene también alguna adaptación del *Happy Salmon*. Se ha pasado de nivel, ha cogido una asignatura que es lúdica y una única parte que no es lúdica le has metido juego. Maravilloso.

Y luego me gusta mucho una profesora que trabaja conmigo que se llama Sara García que está empezando, no es una profesora referente, pero está empezando con unas ganas, le pone tantísimas ganas a todo y se atreve con todo. De tal manera que a mi me tiene asombrada.

**E.: ¿Y ya está aplicando ABJ?**

A.: Ella aplica ABJ, gamificación, Proyectos... todo. Todo lo que ve se atreve con ello. Esa chica tiene un potencial...

**E.: ¿Desde cuando llevas jugando a juegos de mesa?**

A.: Siempre he jugado mucho, no he tenido ningún miedo a jugar, me daba igual videojuego, que juego de mesa, que juego de ordenador... Sí que es cierto que de pequeña no jugaba mucho a juego de mesa porque mis padres no jugaban. Y claro éramos mi hermano y yo, y juegos de 2 pocos.

A juegos de mesa empecé justo cuando empecé con el ABJ.

**E.: Es un dato de perfil a tener en cuenta, yo ya jugaba y para mí ha sido muy natural aplicar ABJ, he tenido que dedicar horas pero es más natural porque controlo la herramienta que quiero introducir. Que no alguien que diga “Fui a**

---

<sup>199</sup> Adaptación del juego de cartas *Virus!* para trabajar hábitos de alimentación saludable.

**una charla, me hablaron de una cosa que es el ABJ y la voy aplicar sin haber jugado”. La diferencia es importante.**

A.: La base del ABJ es esa, nosotros lo vemos diariamente (Miguel y yo), tenemos la suerte de vivir juntos y es lo primero que hacemos “¡Va, vamos a Cuarto de Juegos, vamos a Zacatrus!”, compramos juegos, miramos a ver si encaja. Juego que compramos llegamos a casa y lo jugamos. Y de jugarlo es de donde nos salen las ideas, de haber jugado a tropecientos mil juegos ya empiezas a conocer, a entender, a rascar lo que hay por dentro del juego y vas viendo cómo puedes aplicarlo.

**E.: A tí y a Miguel os ha pasado lo que me pasó a mí con Óscar, le traje a Barcelona porque no venían y a mi me reventó la cabeza escuchándole. Desde entonces que cuando juego ya no juego igual.**

A.: Sí, te cambia. Automáticamente estás jugando y pensando en cómo puedes aplicar esto en tu aula.

**E.: Exacto, antes jugaba y ya. Mi objetivo era ser mejor en ese juego o pasármelo bien. Ahora hay una parte de la atención que dedico a “¿Y esto lo podría utilizar de alguna manera en mis clases?”**

A.: Sí, sí, sí.

**E.: Además vosotros tenéis la suerte de tener a Pepe (Pedraz), lo que dice y lo que hace es muy potente.**

A.: Además con el cariño que habla del juego. Se lo cree 100%, todo lo que habla del juego no es a nivel teórico, si no porque lo ha vivido, lo ha visto y se lo cree.

**E.: Y son cercanos, Pepe, Manu, Óscar...**

A.: Sí, se prestan al debate y no consideran que tengan la verdad absoluta. Te escuchan y piensan, y le dan vueltas y razonan. Tienen una humildad que da gusto.

**E.: Y mira que saben, con los años que llevan como mínimo esa experiencia les ha reportado un conocimiento que yo al menos todavía no lo tengo. Y no sé si lo tendré... Pero aún y eso se sientan contigo y están abiertos a poner en duda si lo suyo funciona, o funciona correctamente o se puede modificar en base a las observaciones que les vas haciendo.**

A.: Una predisposición al aprendizaje!! No tienen dogmas de fe, todo puede ser replanteado.

El problema de las definiciones es que no se dan entre gente que conoce del tema, esas definiciones al final las utilizamos para abordar situaciones en las que tú eres el profesor de gente que quiere aprender al respecto, o tú tienes que defenderte ante gente que no sabe de lo que estás hablando. Cuando te pones a hablar con gente que entiende lo que es aplicar aspectos lúdicos a la educación, no te paras en la parte de las definiciones, eso te da igual. No intentas ponerle etiquetas a las cosas, le ponemos etiquetas cuando hablamos con gente de fuera. Te pones a hablar con Óscar, con Pepe, con Manu no se busca en si una definición, se busca la parte más real. Por eso nos genera problemas la parte de las definiciones, porque tú defines cuando hablas con gente que no sabe del tema. Cuando estás con gente que sí sabe la definición se cae por su propio peso. Es que el ABJ parece algo nuevo, jugar se lleva jugando en la escuela toda la vida.

**E.: Sí y con intención educativa también. Lo que tiene de innovador es que estamos introduciendo juego comercial, juego moderno... pero ya habían propuestas desde hace muchos años de pedagogos muy remarcados que**

**introducían sus propios materiales, sus propios juegos. Los dones de Fröbel eran pequeños retos, pequeños juegos para incentivar el aprendizaje de determinadas cosas.**

A.: Y ahora le llamamos Escape Room pero es la Gincana de toda la vida, le hemos metido el nuevo término.

## 9.7. Entrevista al maestro Roberto

Entrevista al maestro Roberto Alhambra, fecha de realización 02 de septiembre de 2019.

**Sexo:** Hombre

**Fecha de nacimiento:** 22/8/1977

**Especialidad mención:** Hice magisterio por música, no he ejercido nunca de música porque oposité por inglés.

**Años de ejercicio:** Llevo 15 años, pero siempre he sido tutor y especialista de inglés.

**Tipología de escuela:** Los 15 años han sido en la pública. Tuve la suerte de aprobar al acabar la carrera, a la primera. Y en la pública siempre.

**Cursos:** Todo Primaria, lo que más he hecho ha sido tercero y cuarto, sobre todo cuarto. He sido tutor de cuarto como 8-9 veces. Pero he trabajado desde primero hasta sexto. Los cuatro años que estuve en Galicia era un colegio rural, entonces los niveles están unidos: teníamos una clase de 1º-2º-3º y otra clase de 4º-5º-6º y estaban todos juntos. Ahora estoy en Madrid.

**Entrevistador: Y el curso pasado qué cursos hicistes:**

Roberto: Por primera vez hice Primero.

**E.: ¿Cuántos años llevas jugando a juegos de mesa modernos?**

R.: Te voy a decir una cosa, toda la vida. Recuerdo *Dungeons&Dragons*<sup>200</sup>, la caja roja de Dalmau, estábamos en 3º de EGB mis amigos y yo. Éramos más jóvenes que los de *Strangers Things*, unos 8 años. Imagínate la de años...

Luego he tenido un período que no jugué a nada, ponle de los 17 a los 27 me dediqué a otra cosa, estaba con temas de música. Tanto antes como después (de este periodo de pausa) he jugado siempre un montón.

---

<sup>200</sup> Primer juego de rol, publicado por la editorial TSR en 1974.

**E.: ¿Cuándo incorporaste por primera vez los juegos de mesa en el aula?**

R.: Antes de dedicarme a la docencia he hecho también de monitor en campamentos, he trabajado mucho en la educación no formal. Antes de hacer magisterio hice Animación Sociocultural, el grado superior y entonces ese tipo de juegos de dinámicas de grupo, de presentación, típicos de campamento, los sigo haciendo hoy en día en el aula. En realidad llevo casi todos los años. Bien es cierto que sabiendo un poco lo que hacía “Vamos a meter incorporando elementos de juegos” pues llevo unos 7 años. Han sido los 2 que llevo en Madrid ahora, los 4 de Galicia y uno anterior. 7 años usando juegos de rol y tablero. Ya te digo que jugando desde siempre.

**E.: ¿Por qué lo incorporaste por primera vez en el aula? ¿Qué buscabas?**

R.: Primero buscaba la motivación y la atención de mis alumnos. La historia es muy sencilla: me tocó dar Plástica un curso que tenía que dar viernes por la tarde, de aquellos cursos que son complicados. Y pensé “¿cómo hago yo para que estos chavales me hagan un poco de caso?” Lo que hice fue... Estábamos en clase de matemáticas, dando el tema de poliedros, y dije “¡ya está! Voy a intentar que en Plástica construyan los poliedros con cartulina” Y al final tenía unos dados estupendos de rol con los que jugar. Empezamos a hacer icosaedros, dodecaedros... para un rolero d20, d12, d8<sup>201</sup>... menos el de 10. Ya sabes que es un poliedro irregular, es un poco un invento, Pitágoras no sé si lo aprobaría. Teníamos todos los dados.

Pues ahora que tenemos dados yo sé utilizarlos para una cosa. Y así empecé.

**E.: ¿Qué esperabas obtener con la introducción de los juegos en el aula?**


---

<sup>201</sup> De esta manera se hace referencia a los dados que se utilizan en diversos juegos de rol, la letra indica que es un dado (d) y el valor numérico indica su número de caras.



R.: Ya te comento, primero fue un tema de motivación y atención. Porque una clase de Plástica un viernes por la tarde con ese curso iba a ser muy complicado. Vamos a hacer algo distinto, que no sea la típica clase de Plástica. Empecé a hacer ese tema que te he dicho y luego... vamos a ver, yo lo he dicho en los cursos, en las formaciones que hago: hablamos siempre del tema de la pirámide y de cómo crece la motivación de los alumnos y demás. Pero también lo hice por mi, yo también voy mucho mejor, más motivado.

Por ejemplo, los procesos gamificados que ahora ya tengo un poco más de conocimiento sobre el tema, no solamente es lo que consigues con ello, sino también los profesores lo que... las ganas que le pones, entras con otro cariz a clase y todo se nota.

**E.: Llegaremos a un punto donde te preguntaré por definiciones, quizás piensas que son preguntas muy básicas, pero...**

R.: Claro, a lo mejor creemos que son básicas tú o yo que estamos un poco metido en el asunto, pero la gente que lo desconoce como cuando hacemos formaciones... No tienen ni idea, entonces hay que ir a lo...

**E.: Roberto y no sé si tú y yo lo tenemos claro. Yo estoy en un mar de dudas actualmente.**

**Cuando hiciste la carrera de Magisterio, ¿te explicaron o te enseñaron las potencialidades del juego en el aula?**

R.: No, no, no. Hace ya años, 16, 17, 18 años... y no, qué va. De hecho no te preparan para ser maestro.

**E.: ¿Y cómo descubriste esta metodología?**

R.: Ahí entramos con las complicaciones de las definiciones. ¿Es una metodología? ¿El juego en sí o el ABJ? Empecé a usar estas herramientas, para

mi los juegos son herramientas, ya te digo cuál fue la causa inicial un tema de motivación, de hacer algo distinto. Comparaba la educación no formal que estaba haciendo fuera del colegio, en campamentos o asociaciones, a la formación que se hacía en los colegios. Algo de allí tengo que extrapolar y traerlo aquí al aula, porque si allí funciona aquí también. Y todo fue ir profundizando, empecé a ver la gama de opciones que daba el juego y dentro del juego lo que te decía “¿Qué estamos haciendo? ¿ABJ? ¿Qué herramienta en concreto?” Depende, es que depende del objetivo que tengas.

**E.: Pregunto esto porque depende a quién entrevistaste me dicen “No, fui a una charla que dió Óscar en Madrid y se me abrieron los ojos. Y a partir de ahí empecé a introducir el juego en el aula”.**

R.: Yo fui autodidacta. Yo fue al revés, de hecho fue el año antes de irme a vivir a Galicia, que fue ese que me tocó dar la Plástica a ese curso. Ahora que he hecho los dados, yo que he jugado a rol... Te he hablado que estuve un periodo de tiempo sin jugar, pues fue durante ese periodo... Bueno, yo antes jugaba a rol con esto, y estaba muy guay. Y entonces empecé a llevar cositas al aula.

Lo que siempre he dado ha sido Lengua y Literatura, también me gusta mucho escribir, que tengo alguna novela publicada y entonces todo el tema de la narrativa me flipa, de siempre. Fue como “vamos a meter un poco de narrativa en el aula, vamos a crear una historia” y fui creando un juego (que a día de hoy se puede jugar). Al año siguiente me fui para Galicia y la Xunta tuvo a bien publicarme dos juegos, bueno son HTML, puedes jugar por internet. Que fue lo primero primero que hice. Que yo no tenía ni idea, de hecho lo veo ahora y estaba supermal diseñado, pero en ese momento sirvió. De hecho la gente, el que quiera lo puede utilizar, cambiándole cosas porque como te digo tiene muchos fallos, jope es de los primeros diseños que he hecho en mi vida. El llevarlos a Galicia dijeron “¡Ah! Eso que haces está muy guay” y alguien utilizó la palabra gamificación, que no lo

es, que es un juego estamos usando un juego, no estamos gamificando. Pero empezaron a sonar esas palabras. Te estoy hablando de hace 7 años, que no estaba tan de moda como en los últimos 4 años, a lo mejor. En los últimos 4-5 años se ha puesto muy de moda, pero hace 7-8... yo por lo menos no lo conocía. Fue autodidacta, fui utilizando los recursos que yo conocía y alguien me dijo “Pues estás haciendo esto” y entonces ya me puse a investigar, “¿qué coño es lo que estoy haciendo?”

De hecho en la Universidad de Santiago me llamaron, di un curso a Magisterio de Santiago para que explicará qué era esto que la Xunta me había publicado para utilizar juegos en el aula.

Y a raíz de ahí dije “voy a investigar, porque si tengo que explicar esto”, me habían dicho “Tú estás gamificando o tú estás haciendo ABJ”, dije “¿mmm? ni puta idea”. Me puse a investigar y dije “no estoy haciendo ni gamificación ni ABJ”. Ahí fue un poco cuando lo empecé a ver. Luego vine a Madrid, me acuerdo que hice una charla... yo no sé si ya había empezado a trabajar para la gente de *Classcraft*<sup>202</sup>, que estuve con ellos diseñando lo del tema de las búsquedas, las quests. Estuve hablando con ellos y les hice la propuesta de no sólo usarlo en el aula, sino también llevarlo a casa. Vine a Madrid, di una charla, sin conocer mucho, vino Pepe Pedraz y Julia Iriarte, sin conocernos, ahí no nos conocíamos ninguno de los tres. Gracias a ellos fui conociendo más cosas, ahora me resulta muy cómico que ellos vinieran a mi charla. Julia no sabía lo que era gamificación en ese momento, ella pensaba que era usar juegos. Entonces un poco fue con este trío ir retroalimentando, Pepe tiene una base teórica estupenda, siempre recurro a él para toda la teoría y demás.

Fue un poco así, autodidacta y compartiendo experiencias.

---

<sup>202</sup> Aplicación ambientada en un mundo fantástico-medieval que permite gamificar las clases.

**E.: Es lo que tú dices, hará unos 4 años parece que todos despertamos y buscamos otros referentes y es cuando se empieza a crear un poco de comunidad. Más o menos...**

R.: Este curso, bueno una charla, fue en el 2015-16. Una charla para explicar cómo usar *Classcraft* para un proceso gamificado y vinieron ellos.

**E.: ¿Has realizado algún curso o formación sobre el tema? Formarte tú.**

R.: Sí, sí, en realidad somos tan poquitos profes que lo hacemos y nos conocemos al final todos: Óscar, Miguel, Andrea, Manu... al final nos conocemos y hemos compartido. Es complicado encontrar aquí gente o referentes... por ejemplo, para mi Pepe es un referente absoluto, pero vive muy cerca de aquí, compartimos grupo de juego hace ya un par de años. Entonces ir a un curso cuando es mi amigo, compartir la experiencia me resulta complicado. Sí que es verdad que este año pasado fui a dos cursos pagando... los profes muchas veces hacemos cursos por el tema de la antigüedad, que sabes que te obligan a hacer unas horas de formación, de los que doy yo. A mi me llama el Centro de Formación del Profesorado para que dé cursos para que los profes puedan dar. Esos cursos no me interesan en realidad, porque no hay ningún formador que vaya a saber más... no que yo, sino que Pepe, que Óscar o que Manu. Y con ellos tengo acceso directo.

Hago cursos muy específicos: uno de Pepe de diseño de juegos y otro de un compañero suyo de A la luz de una bombilla, que se llama Jordi que era de Breakouts educativos.

Quería algo muy concreto, pero un curso de gamificación porque sí... yo creo que los referentes que hay en España es que nos conocemos. Por supuesto que aprendemos un montón.

Lo que sí que hago es formarme... sobre todo los yanquis saben mucho de esto y como estoy en contacto con *Classcraft* y he trabajado con ellos, pues por ahí sí

que me formo más, porque los americanos nos llevan un paso en esto. En el Jazz, en el Rock y en la gamificación.

**E.: A nivel teórico ¿has encontrado algún autor dentro del mundo de la Pedagogía por el cual poder profundizar?**

R.: A nivel teórico mi referente es Pepe, que de hecho acaba de publicar un libro estupendo con Random Peguin House y Ediciones B. Gracias a él he conocido otros autores que no sabría ahora decirte nombres... el polaco del flow, cómo se llama (Csikszentmihalyi)... Cuando he hecho formaciones nos prestamos diapos y demás y he utilizado diapos tuyas de teoría (Pepe) y son los libros que he leído. Aquí en España es una autora, Imma Marín. Me pareció muy bueno, para tener una idea de en qué consiste este asunto.

**E.: Imma es una de las pioneras, lo que pasa es que empezó demasiado pronto con el tema del juego y también en el ámbito no formal. Con Marinva, que es una referencia a nivel de Cataluña. Es referente de los años 80, que empezó a impulsar las primeras ludotecas aquí en Cataluña y a defender el juego, pero han pasado muchas cosas desde los 80 hasta ahora.**

R.: Por eso digo que hay que reciclarse, seguir formándonos. A Pepe le propusieron hacer un libro de teoría puro y duro, y dijo que ya estaba el de Imma. Quiero decir, la base teórica es la misma, no cambia... las bases teóricas de la física no cambian, son las mismas. Es la misma teórica, lo que cambia es las aplicaciones, qué haces con ellos y demás. El libro de Pepe va más enfocado a la práctica.

**E.: Entramos en la parte de las definiciones.**

R.: Lo que te quería comentar es que yo he sido bastante autodidacta y me considero un profe de trinchera. No soy para nada un gurú, ni mucho menos. Me

bajo al barro a pelearme con quien haga falta por defender todo esto. Lo digo por el tema de la teoría, está bastante complicado, entonces...

**E.: Es que referentes a nivel teórico en nuestro país todavía no hay o yo no los sé encontrar. Todo se ha ido gestando desde la práctica, desde vuestras aulas.**

R.: Por eso digo que a mí es la trinchera lo que me ha enseñado. Me apoyo mucho en Pepe en la teoría, los autores que me va comentando, he leído poco. Luego sí que me he formado un poco más a nivel de cursos, pero sobre todo ha sido autodidacta. No te puedo decir que haya hecho un estudio, mi estudio es mi práctica empírica, mi día a día.

**E.: No si justamente es demostrar esto, que toda esta corriente de utilización de juego en el aula, con sus diferentes manifestaciones según los objetivos que nos queramos marcar parte de la base, no de “hemos leído un libro y hemos seguido a este que dice que se ha de hacer así”. Ha salido de intuiciones, esto me va bien en otro ambiente o yo soy muy jugón, llevo jugando mucho y veo que tiene otros usos y me arriesgo a hacerlo. Por ahora es lo que me estoy encontrando. O eso o gente de segunda generación, que han ido a alguna de las charlas de los que iniciasteis y entonces abren los ojos. Pero que no nace de expertos, sino de currantes de aula. Los que son teóricos no están en aulas, Pepe es muy bueno, pero no está en aula; para mí es un referente, lo tengo clarísimo, pero no tiene la implementación directa en el aula. Es un tío a seguir, es un tío que cuando escribe algo es superinteresante, pero para mí le falta la aplicación. Igual que Julia, le falta el estar en aula.**

**Las definiciones son muy básicas, pero quiero saber ¿qué entiendes por gamificación?**

R.: Ésta me la sé. Es aplicar elementos, dinámicas y mecánicas de juego en un entorno que no es lúdico.

**E.: Pero esta es la definición que todos sacamos cuando nos preguntan.**

**¿Cuál es la tuya?**

R.: La comparto, pero para decir algo más llano sería convertir la clase en un juego.

**E.: ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Juego?**

R.: Usar un juego para reforzar, potenciar o mejorar determinado contenido del currículum.

**E.: ¿Qué es un Serious game?**

R.: Es un juego que utilizamos con un objetivo que no solamente es el lúdico.

**E.: ¿Cuál sería la definición de un Breakout EDU o de un Escape Room aplicado a la educación?**

R.: Es un juego de escape donde los alumnos se tienen que apoyar en sus conocimientos del currículum para superar los bloqueos.

**E.: ¿Qué tienen en común?**

R.: En todos los casos estamos usando el juego, en todas sus variantes, en un entorno o con un objetivo que no solamente es ludista. (lúdico)

**E.: ¿Cuáles serían las principales diferencias? ¿Cómo sabes que estás haciendo gamificación, ABJ...? Las otras dos son más claras, después te lanzaré el mar de dudas en que estoy ahora.**

R.: En la gamificación no estamos usando un juego en concreto, no usamos ningún juego. En el ABJ sí usamos un juego con un objetivo... Después está el tema de los juegos didácticos, los juegos educativos... yo lo peleo mucho con Pepe, todos los juegos pueden ser didácticos o educativos, no existe el juego educativo. Depende de cómo lo uses. Yo *Happy Salmon* lo puedo usar y es un juego educativo, completamente.

**E.: Sí, para mi cuando hablamos de juego educativo estamos hablando de Serious game.**

R.: Exacto.

**E.: Es un juego pero que has priorizado la transmisión de determinado conocimiento o trabajar determinadas habilidades o lo que queramos hacer como educadores.**

R.: Completamente de acuerdo. Ahora estaba con el ABJ, usamos un juego, además que puede ser un juego comercial, cualquier tipo de juego, con un objetivo didáctico, curricular, no solamente lúdico. Con el Serious game haces tú el juego, puedes construir el juego... bueno, con ABJ también... ¡mierda, me estoy liando!

**E.: No, no, si ahí quiero llegar yo. Estás llegando donde estoy yo.**

R.: Vale, un segundo. En el Breakout lo que hacemos es una dinámica de escape con el tema de los bloqueos que son lo que impide avanzar el juego hasta que el alumno lo resuelve. Entonces la diferencia está en plantear esos bloqueos, qué van a tener que resolver los alumnos para avanzar.



Y la diferencia ABJ-Serious game, Pepe te la diría estupendamente bien, a mi me va a costar un poco más. Uno puede utilizar juegos que no estaban destinado a ello, como el *Happy Salmon*, pero cuando yo utilizo los *Colonos de Catán* en primero de Primaria para que los niños aprendan los materiales, el tema de material simple, material elaborado, el proceso de fabricación... primero tengo una carretera, después un pueblo y luego tengo un castillo... Eso sería ABJ, yo creo.

**E.: ¿Si?**

R.: Cuando yo construyo el juego, ¿no?

**E.: Te explico el punto en el que estoy...**

R.: Dime porque me estoy liando un poco ahora.

**E.: Después de hacer varias entrevistas, de comerme mucho la cabeza y de leer he llegado al punto donde estás tú. Todo es lo mismo. Voy a explicarme para que no quede sólo en una frase. Estamos haciendo Aprendizaje Basado en Juego, no ABJ. Gamificación si los alumnos tienen la sensación que están jugando, definiendo que sí que la tienen, estamos haciendo Aprendizaje Basado en Juego, porque están aprendiendo en base a un juego.**

**El ABJ tal y como lo conocemos hasta ahora es coger un juego comercial o no comercial, lo podemos crear nosotros...**

R.: ¿Si lo creas no es el Serious game?

**E.: Depende la intencionalidad que tengas. En el momento que tú llevas un juego al aula lo estás haciendo Serious game, porque tienes una intencionalidad educativa.**

R.: ¡Claro! Eso es.

**E.: Sea comercial, sea un juego chorra como el *Happy Salmon*, con todos mis respetos.**

**R.: Soy un defensor a ultranza del *Happy Salmon*.**

**E.: Sí, pero quiero decir que es un juego de un minuto, que lo explicas en un minuto, lo juegas en tres minutos...**

**R.: ¡Uy, no! en 45 segundos.**

**E.: Correcto, es un juego que no tiene mucha complejidad, es simple, rápido, lo puedes repetir varias veces en una misma clase, pero cuando tú lo llevas al aula lo conviertes en un Serious game. A no ser que lo juegues por jugar y ya, sin buscar nada más que el juego, entonces estamos jugando. Pero siempre hay una intencionalidad cuando lo llevas al aula, aunque sea que se conozcan más el grupo clase, limar rivalidades entre determinados alumnos, o trabajar, como la experiencia que publicaste en el Catálogo, el tema de la reproducción animal, se veía clarísimo. Entonces ahí veo que cuando se mete un juego en el aula es Serious game.**

**El Serious game de definición sería aquel juego que se ha diseñado expresamente para enseñar algo, no que lo has transformado tú, sino que se diseña ya de origen de esta manera, los juegos Educa u otro tipo de juegos que yo quiero que a raíz de jugar a esto estén trabajando matemáticas o estén trabajando cómo funcionan los virus o cómo se transmiten determinadas enfermedades. Para mí eso sería un Serious game de cajón.**

**Por último, los Breakout y los Escape Room estamos haciendo serio una diversión que tenemos en la calle, todas estas salas de escape las estamos introduciendo en el aula porque buscamos trabajar determinadas cosas. La resolución de los dilemas que aparecen pasan por trabajar contenido**

**curricular, en principio, porque sino simplemente estamos haciendo un escape.**

**Entonces, realmente estamos haciendo serio todas estas propuestas lúdicas, sin perder de vista que son divertidas.**

R.: Lo contrario de divertido es aburrido, no serio.

**E.: Estoy en ese punto, realmente todo es Aprendizaje Basado en Juego porque en todas estas manifestaciones se está jugando. Nosotros como docentes igual no lo vemos como un juego, sobre todo la gamificación, pero los alumnos quizás sí. Y si el alumno se lo toma como un juego...**

R.: Sí, estoy de acuerdo contigo y además mis alumnos sí lo saben. Lo hablo con ellos. En estos últimos años siempre he utilizado procesos de gamificación, el año pasado te dije que era Primero, pero luego daba inglés a Quinto, a los mayores que había tenido en mi clase el curso anterior de tutor. Y sabían, ya el siguiente año me lo pedían, sabían que lo iba a hacer sí o sí. Y ellos eran conscientes de porqué hago eso, ellos saben que estamos jugando, me inventé un juego de búsqueda de pistas, todo en el proceso de gamificación en el aula con *Classcraft*. Y lo sabían, estamos haciendo esto, pero estamos aprendiendo de esta manera. No les endulzo la píldora para dársela, que va. Estamos haciendo esto, porque con esto aprendes más y mejor. Y saben que al cole venimos a aprender. Y cuando todas las semanas utilizamos los viernes por la tarde juegos de mesa en clase, que hago sesiones que invito a los padres, vienen 6 padres siempre, hago 6 grupos y cada vez va un padre a un equipo o una madre y van usando juegos distintos. Saben que estamos aprendiendo con esos juegos. El día que vamos a empezar a aprender a dividir con los niños de Primero y saco el *Diamant*, una idea de Patri, y empezamos a repartir diamantes y jugamos al *Diamant*. Y después, mucho después es cuando dices “mira, esto se llama división, y esto que hay aquí serían los mineros, ¿os acordáis? Y esto que hay aquí serían los diamantes,

¿cómo se los reparten?” Y te dice una niña de Primero “Pues si son 12 y son 4 mineros, pues 3 diamantes cada minero”. Olé, ya sabes dividir.

Ellos saben, no les engaño con el tema del juego. Son conscientes. Ellos saben que lo van a tener que hacer, tengo que aprender esto. Si el profe me lo enseña así mucho mejor.

**E.: Imma Marín en su libro habla de actitud lúdica.**

R.: ¡Claro! La actitud lúdica es lo primerísimo.

**E.: Voy en esa línea, si en todas estas diferentes propuestas hay una actitud lúdica por parte del educador/a, todo es Aprendizaje Basado en Juego. Lo que pasa es que el ABJ se ha reducido a una cosa muy concreta, cojo un juego y con eso enseño algo. Creo que es una cosa mucho más amplia, pero todavía estoy escarbando. Y haciendo dudar a muchos de vosotros con estas definiciones, que me las hacéis de carrerilla, que yo ya me las sé, porque también he escuchado y leído. Pero no estaba convencido. A mi cuando me preguntaban qué es gamificación soltaba la definición que me has dado tú, pero siempre pensando “¿esto realmente es gamificación? ¿Y esto es realmente ABJ?”.**

R.: Es muy importante que la gente más teórica le dé forma a todo esto, pero a mi en la práctica no me interesa tanto el nombre que le damos, sino cómo lo aplico.

**E.: ¿Cuáles son los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?**

R.: En el momento que uso un juego en el aula... claro, hay dos formas que los suelo usar: o les pongo a ellos a jugar, que lo hago bastante; o utilizo partes de un juego, no el juego entero, para explicar algo. Estoy usando el juego, no estoy jugando con él, también podría ser. Como te dije de la experiencia del Salmon en ese momento no estábamos jugando, usé la experiencia que ellos tenían ya, ellos

habían jugado. Ahí estoy haciendo un ABJ y no estoy jugando con el juego, o sea cuando te apoyas en el juego para reforzar un contenido creo que sería ABJ. Y cuando juegas al juego en sí también, porque aunque no estés dando ese contenido en ese momento, estás poniendo la base. Lo que te decía, cuando utilizo el *Diamant*, nos ponemos a jugar y ellos se ponen a repartir diamantes todo el rato sin saber que estoy enseñándoles la división como reparto, que eso vendrá después, pero cuando llega el día que en el libro de matemáticas dice “La división como reparto”, los niños llevan 16 partidas al *Diamant*. Eso lo cogen de carrerilla.

**E.: Sí, tú tienes una intencionalidad, introduces el *Diamant* o cualquier otro juego, con la intencionalidad de que cuando llegues a la división será un refuerzo, podrás recoger el ancla y decir “¿os acordáis de aquello? Esto es dividir”.**

R.: Sobre todo que ya tienen el mecanismo hecho en el cerebro, más que incluso la experiencia en sí, su cerebro ya es capaz de repartir de esa manera. Que seguramente en el libro lo expliquen maravillosamente bien, pero a veces la parte abstracta de las matemáticas pues es más complicada, quizás.

**E.: Si lo han puesto en práctica como con el juego lo verán mucho más claro.**

**¿Qué no es ABJ?**

R.: Iba a decirte “cuando juegan por jugar”, pero es mentira. A veces juegan por jugar, el típico día que llueve y no pueden ir al patio, y les dices que pueden hacer lo que quieran. Algunos van a la ludoteca del aula y cogen un juego, están jugando por jugar, ¿es ABJ eso? Pero a la vez, si por ejemplo cogen el *Diamant*, están reforzando ellos mismos el reparto. Les encanta el *Story Cubes*, lanzarlos y contar un cuento, están reforzando todas las habilidades comunicativas, la expresión oral e incluso pueden reforzarse las partes del cuento que hemos

estudiado (Inicio, Nudo, Desenlace). Ellos saben que en el Nudo tiene que haber un problema y en el Desenlace lo resolvemos. Estamos jugando por jugar, pero a la vez estamos trabajando todo eso, y es contenido curricular. Y el contenido curricular de Infantil que es explícito, el tema de las habilidades sociales, que luego se pierde en Primaria y en el instituto no te digo nada... es parte del currículum educativo, que sería habilidades sociales, la empatía, escucha activa, pues todo eso lo seguimos reforzando con el juego. ¿Jugar por jugar puede ser ABJ? Depende, el objetivo no es reforzar tal, pero ellos... no sé, no sé contestarte. ¿Cuándo no es ABJ? Cuando no juegas, cuando no juegas no es ABJ.

**E.: Tengo claro que el elemento que tienen en común las cuatro estrategias o aproximaciones lúdicas es que se juega o se lo toman como un juego. Si no juegan está fallando alguna cosa**

**(comentario fuera de entrevista, mientras transcribo: quizás hay que plantearlo como partir de una actitud lúdica, de una curiosidad lúdica)**

R.: Claro la gamificación es la actitud, la actitud lúdica. Porque en realidad no tienes el juego per se, pero te lo tomas como un juego. Las mecánicas en un proceso de gamificación no son mecánicas... no estás usando el juego, no estás jugando, pero la mecánica sí que es de juego, entonces...

**E.: Sí, sí, estoy también en ese punto. A ver que no hace falta un juego físico para considerar que se está jugando.**

R.: Hombre claro.

**E.: Tú puedes proponer de manera narrativa, que es lo que te tira a ti mucho y a Óscar también, utilizando narrativa puedes plantear un juego sin ningún componente físico.**

R.: Ya está: Elige tu propia aventura.

**E.: ¿Un juego de rol? Sí, los dados siempre ayudan, pero no son necesarios. Se puede resolver de otra manera: depende de cómo me argumentes y de cómo sea la situación te diré si superas o no la situación planteada.**

R.: Ahora hay mucho juego de rol que no van de superar o no superar, eso no es lo importante. Puede ser que pierden los jugadores para superarlo, por ejemplo. Hay muchísimos juegos que ya no van a esa tradición del máster dispone, los jugadores responden y los dados deciden lo que pasa. Eso son los años 80.

**E.: ¿Podrías desgranarme las diferentes fases cuando planteas una propuesta de ABJ? ¿Qué contemplas cuando diseñas una propuesta?**

R.: Como maestro de trinchera , de estar ahí día a día en el aula, lo primero es encontrarme con la necesidad porque necesite un apoyo para determinado contenido. Si yo tengo un contenido del currículum que ellos van entender simplemente escuchándome a mí en una clase magistral pues no me enmarrono. Se lo explico, lo entienden y todos felices. Pero como eso no ocurre normalmente, normalmente nos apoyamos en cosas, tradicionalmente en el libro, en la pizarra, en las pizarras digitales después y ahora unos cuantos nos apoyamos en también en juegos.

Lo primero que hago es ver qué necesito, pues para los materiales, el año pasado me tocaba dar Naturales o Sociales y teníamos el tema de procesos de fabricación desde que el material lo encuentras en la naturaleza hasta que te lo llevan a casa en forma de silla, por ejemplo, la madera del árbol. Si hay algún juego... como nos pasa a los frikis como yo, como nosotros, que somos una comunidad, al final tienes mucho bagaje de juegos, rápidamente puedes ir asociando los contenidos a juegos “para esto puedo utilizar tal juego”. Cuando busco ese refuerzo

seguramente hay algún juego que ya conozco, sino lo buscas y sino pues te tienes que apañar con lo que tengas o crearlo tú.

Otra cosa también, que se da menos, pero se da también, es que llegas a dar algún contenido que no se te había ocurrido, pero durante ese año tú has utilizado un juego para una cosa, y de repente te das cuenta que ese juego también te valía para esto otro. Como lo del Salmon, cuando lo jugué por primera vez no pensé que íbamos a dar el tema de la reproducción ni de los anfibios, ni de los peces, ni de las aves, ni nada. De repente cuando veo que tengo eso, que mis alumnos ya habían jugado a *Happy Salmon*... No te miento, no fue “voy a hacer esto porque en el futuro me va a valer para esto”.

**E.: ¿Cuáles son los principales beneficios observados por tí del ABJ?**

R.: Es muy importante lo de “observado por mi” porque para hacer un estudio, para que sea “científico” porque te haría falta un grupo de control, en una clase de Primaria es imposible porque las variables son tantas que no podemos tener dos grupos aislados: uno a los que les damos eso que queremos estudiar y un grupo de control. Y la comparación no se puede dar. Es muy complicado, algo que sea empírico en clase es imposible.

Te voy a hablar en principio de todo de la motivación, eso es evidente. Cuando no conocen nada y empiezas a jugar con ellos alucinan de una manera, como diría Pepe, estratosférica. Cuando ya te conocen y has sido su tutor, como te comentaba antes, ya es aparecer en clase con una caja nueva y ya se ponen como locos “¿qué es eso? Ese es el profe que nos trae tal”. Tienes un acercamiento con ellos a la parte de la motivación.

Creo que se crea una complicidad y unos lazos... que sí, que con los tutores los niños crean unos lazos muy fuertes, de los 14 años el tutor siempre tiene un vínculo muy especial. De verdad que con el juego nos lo hemos pasado tan bien



que creo que lo van a recordar siempre y que el vínculo que hemos creado es muy fuerte. Para mí es una herramienta, es un arma.

Mira, los profesores de Educación Física les dicen que tienen la ventaja, y es verdad, de “¡Educación Física!” y entonces los niños “Uooooo!” (hace referencia a que es una materia donde el juego forma parte natural) si el de Educación Física se enfada por lo que sea y les sienta y no juegan a sus deportes o a sus actividades físicas, mejor dicho, y a sus juegos que hacen en el patio... ha pasado algo grave. Pues el día que pasa algo grave en mi clase y de repente ven que el juego que teníamos preparado no funciona de esa manera, ¡ostía! es que ha pasado... Quiero decir que es una manera de llamar su atención, de decir “ojo, que esto no puede seguir así”.

No lo suelo utilizar como arma, no les voy quitando en plan “hoy no jugamos”, no suele ser así, porque es todo lo contrario, el clima suele ser tan bueno que no suele hacer falta eso. Pero bueno, tienes esa posibilidad.

Creo que el beneficio sobre todo es la afinidad que consigues con ellos. Y luego si con los juegos el contenido curricular, que decía, puedes mejorarlo... te hablaba antes de los apoyos, nos apoyamos tradicionalmente en la pizarra, nos apoyamos en el libro, pues mira tenemos otro apoyo más, un apoyo más que lo pueden y lo quieren utilizar en casa. De los juegos que yo tengo... luego los padres te dicen que les he solucionado la lista de los Reyes muchas veces. Y me lo dicen: “Me ha pedido para Reyes el *Fantasma Blitz*, el *SuperRhino*<sup>203</sup>, el *Virus!* y el *Carcassonne Junior*<sup>204</sup>”. Estupendo ya tienes los Reyes. Y esos juegos los van a seguir utilizando en casa. Que no mandes deberes sólo, sino que además yo les mando jugar.

Creo que también influye positivamente con los padres, incluso, o con muchos de ellos. Pero sí que hay mucho padre o madre que les estoy proporcionando 10' al

---

<sup>203</sup> Juego de cartas en el que se va construyendo un edificio intentando mantenerlo en pie.

<sup>204</sup> Versión infantil del juego de tablero Carcassonne.

día, por la tarde, en jugar una partida con tu hijo a algo. ¡Ostía! creo que es bonito. Que no sea: “venga a hacer los deberes, los deportes, la ducha, a cenar y a acostarse”, no, no. “Diez minutos, por fa, échamos una partida a tal juego”. Eso lo agradecen.

Que tu relación con los padres sea buena repercute en los crios, por supuesto.

Creo que mejora un poco todo, el clima...

No te quiero decir nada específico, que te lo podría decir, pero creo que si has entrevistado a Manu y Óscar te habrán incidido en cosas más específicas.

Te hablaba de lo de antes, las habilidades para la vida que los americanos llaman las soft skills: la empatía, la escucha activa... todo esto. Pues por supuesto que ha mejorado mucho el aula con eso.

**E.: Hemos empezado la entrevista que hablábamos sobre todo en el cambio en la motivación, que tú lo introduces como un resorte motivacional para los alumnos. Y me has comentado que fue muy motivador para ti.**

R.: Claro, claro, para mí. Vas a clase con actitud lúdica, mucho más agradable, mucho mejor.

Cuando empecé con *ClassCraft*, tiene una herramienta que son eventos aleatorios, al principio de cada clase lo puedes usar cómo quieras, yo lo usaba al inicio. Luego me hice un mapa y cada vez que descubrías una zona nueva pues ocurría un evento aleatorio en esa zona. Yo estaba deseando saber qué iba a pasar.

Llegaba a clase, saludaba y ponía en la pizarra digital *ClassCraft* evento aleatorio y hacían automáticamente todos “Brushhh” (hace referencia al movimiento del alumnado) sentados, en silencio, mirando a ver qué es lo que va a pasar.

No sé si los conoces pero los eventos aleatorios de *ClassCraft* hay de dos tipos: unos van a la mecánica del juego, “los que sean magos consiguen X puntos”; hay otros que van, no a la narrativa porque no tiene, hay que introducir narrativa para

convertir eso en un proceso de gamificación, sino estamos haciendo un PBL (Point, Badges and Leadership), es *ClassDojo*<sup>205</sup> un PBL. Sí, porque es lo típico de “Yo uso ClassDojo, estoy gamificando”, ¡toma ya! Estos eventos aleatorios, otros van a cosas graciosas que pasan en el aula, pues una vez “Te toca ponerte una peluca”. Con esas cositas vas consiguiendo, primero crear buen ambiente, segundo que estén todos sentados, callados y atentos.

**E.: ¿Has observado algún cambio en cuanto a la actitud entre ellos?**

R.: Esto es muy complicado de decir. He notado que mis clases suelen funcionar guay a nivel de compañerismo, de ruido en el aula, pero el error sería decirte que esto es debido al ABJ o a la gamificación o etc.

**E.: No, no, hay muchos elementos.**

R.: No podemos, no hay grupo de control para comparar. Entonces no te puedo decir “gracias a esto, tengo esto”, no sería científico decirlo.

**E.: Es que además es muy difícil lo del grupo de control, imagínate el ejemplo de Manu, está en una escuela que tiene 2 líneas. Imagínate que dieses clases a las dos líneas y en una hicieras ABJ y en la otra no. En la que no haces ABJ no eres tú.**

R.: Y me mata.

**E.: Además compararían entre ellos, las reacciones irían en negativo “es que vosotros hacéis esto y nosotros no”. Es muy difícil hacer grupo de control porque tendrías que hacerlo en escuelas diferentes...**

R.: Imposible.

---

<sup>205</sup> Aplicación que permite gamificar de forma sencilla una clase, el alumnado dispone de un avatar en forma de simpático monstruo.

**E.: ...siendo el mismo profesor e intentando respetar su estado de ánimo. El grupo de control me he olvidado porque es imposible, tendré que buscar otros elementos que puedan mostrarme si hay algún cambio.**

R.: Por eso te digo que yo no podría asegurártelo, lo que digo es que mis clases estoy contento en como evolucionan en ese aspecto. Pero también tengo claro que mi incidencia es tan pequeña, creo, la incidencia que tiene su familia, la sociedad y todo lo demás es mucho mayor. Entonces no sabría qué decirte.

Yo creo que sí, que ha mejorado, pero es mi percepción, completamente subjetiva.

**E.: Si dejases de hacer las propuestas que haces de ABJ o gamificación...**

R.: No sería maestro.

**E.: ¿Tú piensas que el rendimiento de la clase sería el mismo? ¿sería mejor, sería peor?**

R.: No, sin duda peor. Yo creo, pero no te lo puedo asegurar. Incluso mi propia motivación iba a empeorar bastante. Iba a ser peor profesor, yo sería peor maestro. Eso estoy seguro.

**E.: ¿En que áreas, asignaturas das clase? Siendo tutor ¿das en todo?**

R.: Doy todo.

**E.: ¿Educación Física también?**

R.: No, las especialidades que no doy son Educación Física, Música y Religión (que no sé porque sigue estando en la escuela pública).

**E.: ¿Cuántas horas aproximadas dedicas a preparar una clase convencional?**

R.: Depende del contenido que me toque dar, pero no te lo puedo cuantificar. Hay veces que me cuesta 30 segundos. Depende, si es algo complicado que me tengo que preparar en casa... además he sido tutor de 4º 8-9 años, una barbaridad, pues al final muchas cosas de 4º no hace falta ni que me las prepare, voy sabiendo ya cómo hacerlo, etc.

**E.: ¿En que materias utilizas ABJ? ¿Hay algunas en especial?**

R.: No, es una herramienta, entonces la utilizo para todo. De hecho los dos proyectos que publiqué con la Xunta eran interdisciplinares, me los pidieron para Sociales y nunca hice caso. Esos proyectos son para Sociales, Naturales, Matemáticas, Lengua, Plástica, Inglés... menos para las especialidades que te he dicho, para todo.

**E.: ¿Cuántas horas aproximadas dedicas para preparar una sesión de ABJ?**

R.: Pasa un poco parecido, en realidad más que una convencional porque vas a utilizar una herramienta más, una herramienta distinta. Si fuera a utilizar sólo el libro o la pizarra... también lo que hago mucho es el *Flipped Classroom*<sup>206</sup>, entonces lo que hago es con los vídeos que les mando en Youtube que vean y luego vienen... lo que preparo fuera del aula es un poco distinto a la clase, el *Flipped Classroom* ellos lo tienen que preparar en casa.

Entonces el juego, por ejemplo lo del *Diamant*, lo que requiere es que tú como formador, si yo por ejemplo soy formador de pilotos de helicópteros tengo que saber manejarme bien con esta herramienta, pues tengo que saber manejar bien la herramienta que voy a utilizar, claro. Me cuesta la preparación, pues depende, quizás cuesta más porque voy a utilizar más herramientas, qué ocurre que las herramientas que voy a utilizar me encanta utilizarlas. Un proceso de gamificación

---

<sup>206</sup> O clase invertida, el alumnado trabaja en casa contenido teórico que propone el maestro y en clase se avanza o resuelven dudas sobre ello.

lo que tardo es en diseñar el proceso, una vez está diseñado no tarda las clases gamificadas nada, sigue su curso. El proceso va siempre igual, a no ser que veas que algo falla y lo cambies.

Como estas herramientas me encantan entonces ese tiempo que invierto lo considero bien invertido.

**E.: Con las clases tradicionales tú tiras de lo que has hecho otros cursos, la preparación es mínima porque ya lo has preparado anteriormente. En las aplicaciones de ABJ o de gamificación la preparación fuerte será el primer año que la diseñes, al año siguiente, si te ha funcionado, será cambiar poca cosa o no cambiar nada porque ha funcionado perfecto. La inversión de tiempo también se reducirá. Cuesta una inversión importante porque se está creando ahora mismo.**

R.: Sí, sí.

**E.: Más o menos ¿qué porcentaje haces de ABJ respecto al total de horas?**

R.: Es que a veces no hago una sesión de ABJ, o sea, yo estoy dando una clase más estándar, utilizando el libro, por ejemplo, porque los libros los compran los padres y si no los usas se enfadan mucho, que es normal les ha costado un dinero. En cualquier clase puedo introducir un juego de repente, como te he comentado antes con *Catán* para Sociales para el tema de los procesos de fabricación de los materiales naturales... Entonces no te puedo decir un porcentaje porque lo puedo utilizar en cualquier clase.

Lo que sí es cierto es que en mi horario, estos últimos años, he reservado el viernes por la tarde para jugar, en un cole de jornada partida. Lo que te comentaba antes, invito a 6 padres que se van turnando porque quieren venir muchísimos padres más, voy creando comunidad en clase, los padres van conociendo a todos los niños, les pido que no jueguen en la mesa de su hijo, que jueguen con otros

niños. Creo que entablo buena relación con ellos o más cercanía, porque vienen a mi aula todas las semanas, pueden entrar en el aula de su hijo... Y esa tarde si la tengo ahí puesta, viernes por la tarde se juega.

Y en lo demás es que va saliendo, no te puedo decir.

**E.: ¿De qué propuesta de ABJ estás más satisfecho?**

R.: Hombre, la del *Happy Salmon* es muy graciosa. No sé si considerarlo una gran propuesta de ABJ, pero a mi me sirvió y me hizo mucha gracia porque nos gusta mucho ese juego.

Que fue el que incluí en el Catálogo por eso, para mi fue un momento mágico. En el momento en el que me dicen “Claro profe, pero esto es como cuando jugamos al *Salmon* que hay que encontrar a otro salmón”. Pues sí, sí, eso es.

**E.: Y además lo conectan ellos, es la magia del proceso.**

**¿Qué contenidos trabajas con ABJ o consideras más apropiados para trabajar con ABJ?**

R.: Lo utilizo para todo, te he puesto un ejemplo de Sociales con *Catán*, otro de Naturales con el *Salmon*, otro de Matemáticas con el *Diamant*, de Lengua con los *Story Cubes*, que por supuesto ellos juegan a eso porque los hemos usado en Lengua cuando estábamos aprendiendo la estructura de un cuento, que lo aprendemos desde Primero, ya te he dicho que si una clase he dado en estos 14 años siempre ha sido Lengua y Literatura, siempre. Ha habido años que no he dado Matemáticas, Naturales, Sociales, de hecho los 4 años de Galicia nunca di ni Sociales ni Naturales. Lengua e Inglés siempre he dado. Entonces... al final he utilizado juegos en todas, incluso en Plástica que acabamos jugando a rol con los dados que hicimos.

**E.: ¿Qué tipo de juegos utilizas normalmente?**

R.: Ya te he hablado de unos cuantos. Los juegos modernos típicos, por ejemplo las cajas amarillas de Haba y demás, y los superventas de Devir los utilizo mucho también en esta reunión semanal que hago con padres. Y porque son juegos que son muy buenos, están muy bien indicados para todas las soft skills, las habilidades para la vida que están en el currículum aunque de repente no aparecen en las asignaturas.

Simplemente para un niño de Primero esperar su turno, ¡ostia! Que un niño de Primero aprenda a esperar su turno ya es un pasito. Lo hacemos jugando al *Carcassonne Junior*.

Que queremos meter un poquillo de mates, pues a lo mejor de las cajas amarillas *Código secreto 13+4*, venga vamos a hacer una operación para saltarnos esto (se refiere a desactivar trampas).

**E.: Mayoritariamente ¿son juegos comerciales, adaptaciones o de creación propia?**

R.: Sobre todo juegos comerciales.

**E.: ¿Qué valores en un juego para utilizarlo?**

R.: La sencillez de reglas, a ver, ahora estoy con niños de Primero.

Una de las cosas que también he hecho con los juegos de las que también las habla mucha gente es que cuando, no sé si eran alumnos de Cuarto o de Quinto, hace unos años en Galicia, de repente en el libro de texto ponía “Las instrucciones: aprendemos a leer instrucciones”, casi siempre suelen ser recetas de cocina en los libros de texto. Y les dije “Cerrad los libros, abrid los juegos, coged las instrucciones. Os los vais a llevar a casa y mañana me vais a contar cómo se juega”. Con esas instrucciones estamos aprendiendo una parte del currículum que para ellos es mucho más motivante llevarse el juego y tener ellos



que decirme las instrucciones, mucho más que las de un plato que viene en el libro de texto. No sé si me explico.

**E.: Y tanto. El plato no te lo van a cocinar en casa y te lo van a traer para que lo pruebes, en cambio el juego te lo pondrán en práctica, te lo van a tener que explicar o hasta tendrán que explicárselo a compañeros para ver si realmente lo han entendido.**

R.: Hay que decir que este año también les envié algo de cocina y me trajeron algo para probar, algún postre me comí. Pero sí que es verdad. Utilizar las instrucciones del juego, pues ya estamos haciendo Lengua: la lectura comprensiva, fragmentación del texto, es que hay un montón de habilidades que se desarrollan con eso.

**E.: ¿Cómo evalúas los aprendizajes aprendidos en una sesión de ABJ?**

R.: Hay dos aprendizajes el imbuido, el incrustado... bueno, esto va un poco con el tema de qué es lo que estábamos haciendo, ¿estaba simplemente...? están los aprendizajes colaterales, el respetar el turno, escuchar al compañero, en un *Story Cubes* dices “vamos a contar un cuento entre 3, pero tú tiras 3 dados, tú otros 3 y tú otros 3”, pero tienes que escuchar al de antes. A un niño de Primero no veas si le cuesta, porque un niño de Primero lo que quiere es hablar y contarte cosas él, pero escuchar lo lleva más complicado, en general. Hay aprendizajes que van a lo largo de todo el curso, aprendizajes que no son directamente los curriculares, pero que tú vas viendo la mejoría por observación, es un elemento tan válido como un examen. Lo observo y veo que ese alumno, que en el primer trimestre era incapaz de formarme una historia con el *Story Cubes*, en el tercer trimestre me está formando un cuento. Lo estoy viendo.

Luego los contenidos curriculares que vienen con sus criterios de evaluación en la PGA (Programación General Anual), ahí lo veo mediante controles o el

mecanismo que tengamos establecido los profesores, porque normalmente me coordino con mi compañera siempre para ver cómo vamos a evaluar ese contenido. Si yo he usado un juego, es una herramienta como cualquier otra.

**E.: ¿Has observado si los aprendizajes se han aplicado en otros contextos? O sea, una vez planteados en sesión de ABJ si esos aprendizajes que has trabajado los han llevado fuera de ese contexto.**

(de respuestas anteriores se intuye que sí, con los ejemplos de *Happy Salmon*: es un alumno quien establece la relación, o *Diamant* cuando se extrapola la mecánica del juego con la división).

R.: No sé si fuera de ese contexto... por ejemplo, una madre, en estas clases que hacemos los viernes por la tarde me dijo que notaba mucho como había bajado mucho el ruido. No sé si esos niños luego en el cumpleaños o en la fiesta de tal también harán menos ruido, imagino que no o sí, pero me decía que había notado como el ruido de la clase había bajado muchísimo. Pues ese tipo de cosas que están aprendiendo mediante los juegos, para mi es muy importante el tema de un aula mantener el nivel de ruido bajo, creo que con los juegos se trabaja muy bien eso, sobre todo si juegas a *Magic Maze*. (es una broma).

Sí que me dicen padres que a lo mejor les narran mejor un cuento los niños, o han aprendido a operar... pero yo no sé si ese niño aunque no le hubiese enseñado a dividir con *Diamant* habría aprendido de otra manera, seguramente también lo hubiera aprendido, no sé si con esa velocidad o no.

**E.: Ya no es tanto si lo hubiese aprendido o no, sino ha aprendido. Estoy buscando si con la utilización de la herramienta del juego en el aula se produce aprendizaje.**

R.: ¡Sí!

**E.: Porque se observa que ese aprendizaje se puede aplicar en otros contextos fuera de la sesión que tú has planteado.**

**¿Cuál es la valoración de las familias cuando planteas el ABJ?**

R.: Me imagino que, en general, en el cole que estoy actualmente y en el anterior de Galicia fue muy buena la acogida. Que es lo que me dicen a mi a la cara, no me van a decir que “esto es una mierda”. Sí que viene mucho padre o madre y luego hay mucha lista de Reyes que incluyen juegos, entonces me imagino que es buena.

Luego también estos dos años que llevo en Madrid he hecho escuela de padres, he traído a alguien para que hablase con los padres por la tarde, quedándome fuera de mi horario, el primer año vino Julia porque es vecina mía y el segundo año vino María Jesús Campos...

**E.: Sí de Mercurio, bueno está vinculada con Mercurio.**

R.: Sí, y con Pepe. Las llevé y, por ejemplo, Julia vino 4 sesiones. El Ampa estaba encantado, yo lo hice para mi clase, pero luego mediante el Ampa lo abrimos al resto de clases, luego lo hicieron otros padres. Julia estuvo explicando todo el tema del ABJ y demás desde el punto de vista psicológico, que ella dice que ser psicóloga a ella le sirve para poder poner un cerebro y explicar las partes. Yo como no soy psicólogo no puedo hacer eso, explicar el circuito que se activa cuando juegas... Yo sólo soy un maestro. Pero como ella sí está autorizada se lo explica a los padres desde un punto de vista más “científico” y creo que eso también los padres lo valoran.

**E.: ¿La valoración de los niños y las niñas cuando se encuentran por primera vez con una sesión de ABJ?**

R.: Magnífico, es maravilloso... Vamos a ver, las clases con las que estoy ahora en Primero en cinco años algún día bajé a su aula a sustituir, lo que hice fue una partida de rol. Bajé con mi *Pequeños detectives de monstruos*<sup>207</sup>, que hemos estado todo el año jugando, igual que te digo lo de los viernes, los martes antes del recreo Pequeños detectives de monstruos, todos los martes. Encantados.

Jugué con ellos, con esta clase, una vez. Luego los padres me comentaron que la reacción de los niños cuando me vieron que iba a ser su profe en Primero se quedaron maravillados. ¡Es el detective Natillas! Porque mi nombre en el juego es ese. Ya era que el detective Natillas les iba a dar clase, que iba a ser su profe. Así que me regalaron unas natillas...

**E.: ¿Y la reacción de los compañeros y compañeras del centro?**

R.: Habrá escepticismo, como entre muchos padres, esos padres que te digo que no te hablan a la cara...

A ver en mi profesión hay mucho profe motivado y luego están, como en todas la profesiones, los que si no haces que ellos tengan que trabajar más, pues le parece bien. Y luego están los que hablarán mal.

También está el rollo de las comparaciones “no das esto porque...”

Hay de todo.

**E.: ¿Tienes apoyo por parte del centro?**

R.: Sí, sí, porque ya me conocían en el centro cuando vine: Quisieron que les hiciese un taller de gamificación y ABJ de primer año y la administración no se lo permitió, porque estaba prohibido (fíjate qué ley) que un profesor de un centro dé una formación en su propio centro. He estado haciendo varios cursos para el

---

<sup>207</sup> Juego de rol diseñado para ser jugado con los más pequeños, en los que debemos capturar una serie de monstruos que están provocando molestias.

Centro de Formación para el Profesorado y los profesores de mi centro que querían formarse han tenido que desplazarse a otro centro.

Son cosas de la administración y de quien hace las leyes.

**E.: Dificultar la cosa porque finalmente acceden a la misma formación, pudiéndola hacer en el propio centro.**

R.: No he podido hacer formación en mi centro, me he tenido que desplazar a otros. Y los compañeros que han querido se han desplazado.

Volviendo a la pregunta, el primer año vieron ya que había funcionado muy bien con los alumnos y me dotaron de casi 2000€ para hacer una ludoteca, el año pasado pude formar una ludoteca con 2000€ que ya es una ludoteca interesante. Y eso salió todo del presupuesto del cole, o sea que me siento valorado ahí.

**E.: ¿Cómo te encuentras tú cuando utilizas ABJ?**

R.: Yo tengo mucha actitud lúdica. A mi me encanta, me encuentro muy bien.

**E.: ¿Cuál es la principal dificultad al desarrollar ABJ?**

R.: Querer hacerlo como una herramienta sin que forme parte de tu vida. Me explico: Oliver Atom sólo coger el balón cuando va a entrar al campo a jugar no sería el jugador que es, no sé si me explico. Si tú quieres ser un esgrimista y sólo coges el sable cuando vas al duelo de esgrima, vas a durar...

Si quieres utilizar un juego porque has oído que esto mola mucho, que hay un tipo con barba, Pepe por ejemplo, que te está diciendo que esto es la reostía, que funciona guay, y tú dices "Ah! pues yo quiero mejorar mis clases, voy a usar ABJ". Y tú en una formación preguntas ¿cuánto jugais en este mes?, y te dicen "No he jugado, no suelo jugar nada, pero queremos el ABJ". Entonces esa persona está destinada a darse el ostión.

**E.: Correcto, pero para tí que tú sí que eres jugón, ¿cuál es la principal dificultad?**

R.: La ratio de los alumnos, demasiados alumnos en un espacio muy pequeño. Primero el espacio físico, que físicamente estén cómodos para poder jugar. Mi cole tiene aulas pequeñas y son muchos alumnos, es complicado. Segundo la ratio de los juegos, cuando jugamos *Diamant* yo compré 2, que es para ocho, podíamos jugar 16, pero somos 25, entonces tengo que hacer parejas, ya no es igual jugar en pareja que experimentarlo tú solo.

**E.: ¿Qué sería necesario para poder aplicar mejor el ABJ?**

R.: Para la gente en general hay que jugar más, hay que jugar mucho si quieres conocer muchos juegos. He estado jugando este fin de semana con dos profes, una de ellas Patri, la otra Chus (Chuscience, está en los grupos de *Gamifica tu aula*), estuvimos jugando... y esto es una cosa curiosa, pero quienes son profes y luego han empezado a jugar no es como los que somos frikis y hemos jugado de niños. Entonces ellas me llevan muchos juegos con la aplicación al aula y yo les dije "Yo estoy jugando porque me lo paso bien". A partir de mañana que estoy en el cole ya pienso cómo aplico esto en el aula. Para mí lo primero es que juego a juegos que me gustan a mi, y luego ya los aplico al aula.

Cuando estoy trabajando en formato profe hay juegos que yo no voy a jugar con mis amigos, esos los pienso en formato aplicación al aula. Pero no veo todos los juegos en formato aplicación al aula.

La actitud lúdica, a mi me gusta jugar. Hablando con Pepe, él también lo hacía como yo, en las formaciones de profes no llevamos juegos de peques para el aula, muchas veces llevamos juegos de adultos: "¿pero esto cómo lo aplico?". Es que esto no tienes que aplicarlo al aula, primero tienes que despertar tu actitud lúdica, tienes que entender cómo funciona este juego, y cuando ves este juego igual que un mecánico ve una moto, no cómo un piloto ve la moto, cómo la ve un mecánico,

cuando entiendas las bujías cómo funcionan... entonces sí podrás usar un juego en el aula. Pero mientras lo veas como un piloto, la moto va a hacer lo que quiera.

**E.: Te explico lo que nos ha pasado a nosotros, este curso pasado montamos una formación que era una vez al mes, nos reuníamos con maestros desde Infantil hasta Bachillerato. La propuesta no era bien bien una formación, lo que hacíamos era llevar una selección de juegos y poníamos a jugar a los maestros. Queríamos que jugaran. Qué pasa, que muchos decían “Traéis pocos juegos de Secundaria”. Es que yo no quiero que te lleves la idea que te vamos a llevar un juego que puedas aplicar en el aula, quiero que juegues a muchos juegos y que descubras si se pueden aplicar al aula. Pero primero tienes que conocer diferentes mecánicas, tienes que saber cómo funcionan los juegos, tienes que conocer muchos juegos, tienes que recuperar ese comportamiento lúdico, ese hábito que hemos perdido. Y una vez lo has recuperado, buscar las conexiones. Tú conoces tu grupo clase, no lo conozco yo, yo no te puedo decir “Ten este juego que te irá muy bien para mates”.**

R.: Exacto.

**E.: Lo sabes tú si te irá bien con ese grupo. Este juego que va muy bien para mates en tu escuela igual en la escuela de al lado en el mismo nivel va fatal. Yo puedo enseñar juegos, puedo facilitar tener acceso a juegos, pero es tu trabajo como educador el ver la conexión y si es viable o no. Y si te sientes cómodo con la utilización de esa herramienta, que para mi es esencial.**

**Lo que decías son maestras que no han jugado y ahora se han incorporado al tema de ABJ y ven los juegos desde otra perspectiva diferente a la nuestra.**

**¿Cómo justificas el ABJ?**

R.: Pues mira no es difícil, esta está chupada. Pues muy fácil, primero porque es una herramienta que a mi me vale, y tengo libertad de cátedra, así que la puedo usar. Y el “a mi me vale” es que tanto lo que he visto en el aula con los alumnos, lo que hablábamos de la motivación al principio y sin entrar en los contenidos específicos de cada juego y para qué lo he usado. Y mi propia motivación que te he hablado antes, voy más contento que un ocho. Sabiendo que llevo este juego y cómo les voy a sorprender, voy supercontento. Entonces que mejor justificación quieres que esa. ¿Un trabajador feliz no es un trabajador más productivo? Voy a ser mucho más productivo.

**E.: En clave de hábitos de tiempo libre, ¿has observado algún cambio? Me comentabas que la lista de los Reyes la has solucionado y eso ya es un indicativo de alguna manera.**

R.: Sí, me lo dicen los padres que juegan mucho, que juegan a juegos de mesa. Cositas interesantes, hicimos un proceso de gamificación en Galicia de Harry Potter y vi mucha lectura de Harry Potter. Siempre meto cosas de Harry Potter en la asignatura de inglés y veo que mejora mucho los hábitos de lectura. Y Harry Potter luego te lleva a leer otras cosas.

En cuanto a juegos luego también en los recreos, he jugado *Pequeños detectives de monstruos* antes del recreo y ha llegado la hora del recreo y han querido seguir jugando.

**E.: ¿Qué consejo o recomendación darías a alguien que quisiera introducirse en el ABJ?**

R.: Lo primero que hemos dicho jugar, jugar mucho.



**E.: Con la introducción del ABJ en tus clases, ¿consideras que ha sido un punto de inflexión como educador?**

R.: ¡Sí!

**E.: ¿Volverías atrás? ¿Lo quitarías de tus clases?**

R.: ¡No!

**E.: ¿Me puedes nombrar 3 maestros o maestras de Primaria que destaquen por su implementación de ABJ?**

R.: Óscar (Recio), Manu (Sánchez), Miguel (Urdín), a Andrea la conozco menos... A estos los conozco más y los sigo mucho y hemos debatido mucho. Incluso hemos jugado juntos. Dos veces que he ido a dar taller a Andalucía ha venido Manu de oyente, que yo le decía "Bueno, ponte tú aquí".

Los tres son referentes.

Profes que no hayas entrevistado, déjame pensar un momento...

Irene Alonso, pero es de Secundaria, tiene un proceso de gamificación que te cagas de Biología. Vi como lo desarrollaba y me parece muy crack.



## 9.8. Entrevista a la maestra Patri

Entrevista a la maestra Patri Mellado Burgos, fecha de realización 4 de septiembre de 2019.

**Sexo:** Mujer

**Fecha de nacimiento:** 06/1976

**Especialidad mención:** en Música, educación musical.

**Años de ejercicio:** llevo 11 años.

**Tipología de escuela:** es concertada, es una cooperativa.

**Cursos:** en mi cole hay dos equipos docentes, hago 1º, 2º y 3º de Primaria. Soy especialista de Música, pero aparte tengo una tutoría.

**Entrevistador:** ¿Cuántos años llevas jugando a juegos de mesa modernos?

Patri: Toda la vida, con mis amigos desde que era adolescente desde los 18 años, y luego volví a reengancharme cuando empecé el cole, más o menos. Hará unos 10 años.

**E.:** ¿Recuerdas cuándo fue la primera vez que incorporaste los juegos en el aula?

P.: No sé a qué te refieres. El juego de mesa como tal o el juego en general.

**E.:** Juego de mesa.

P.: Nunca he sido una profesora que ha estado quieta o ha utilizado sólo el libro, porque me aburría mucho. Entonces siempre he metido juegos, aunque sean pequeños hechos por mi, o lasocas que veía en Google que otras personas las habían hecho. Para mi cuando descubrí el juego de mesa, hará como... en una formación de Devir<sup>208</sup>, yo creo que hará 4 años o así, a mí me cambió el esquema mental a nivel de aula.

---

<sup>208</sup> Editorial española de juegos de mesa.

**E.: ¿Porqué lo incorporas por primera vez?**

P.: Le vi muchas posibilidades, porque como ya te he dicho que siempre estaba buscando juegos nuevos y cosas nuevas por internet para poder hacer con mis alumnos, inventándome cosas. Vi que en un juego ya hecho, ya estructurado con sus mecánicas, o podía utilizarlo con las mecánicas reales, tal cual estaban en el juego o variándolas un pelín.

**E.: ¿Qué esperabas obtener de la introducción de los juegos en el aula?**

P.: Que aprendiesen lo mismo de una manera distinta. Que no fuese con el libro de texto.

**E.: ¿Recuerdas durante tu carrera, los estudios de Magisterio, si te enseñaron las potencialidades del juego como herramienta educativa?**

P.: Nada, no me enseñaron nada. No, nadie nunca nos habló de juegos ni de hacerlo de otra manera. Y en Música es un poco más especial, porque sí que hacíamos cosas distintas, sólo para la asignatura de Música, pero para el resto nada.

**E.: Entiendo que ya me has respondido. ¿Cómo descubriste esta metodología del ABJ? ¿Con la formación de Devir?**

P.: Antes de la formación de Devir se hizo... no era una JGA, era el precursor a la JGA, se hizo un encuentro de profesores en un instituto, hará como 4 años. Al primero que fuimos mucha gente de mi cole y allí conocimos a Dani Martín. Con él empezamos un proceso nuevo.

**E.: Dani es de Alquimia (tienda de juegos), ¿no?**

P.: Sí, de Alquimia.

**E.: Que montó Ludocentes.**

P.: Sí.

**E.: ¿Has realizado algún curso o formación sobre ABJ?**

P.: No. El curso este de Devir, el que hicimos con Dani. Pero luego sí que he subido varias veces a Alquimia. Luego en mi cole hay mucho movimiento, nos quedamos los miércoles por la tarde para jugar y vemos las posibilidades que tienen distintos juegos en el aula. Sí que estamos muy activos a ese nivel.

**E.: Hoy he visto que se ha incorporado Salva (Carrión)<sup>209</sup> al cole.**

P.: ¡Sí, sí!

**E.: Vaya equipo que tenéis.**

**¿A nivel teórico has descubierto algún autor dentro del mundo de la Pedagogía que hable sobre la aplicación del juego en el aula?**

P.: Sí, está Imma Marín. Simplemente leer el blog de Andrea y Miguel ya te da muchas pautas para poder seguir. Al final una vez que estás metido en este mundo hay mucha gente que te aporta. Con la que compartes muchas experiencias e ideas en el aula.

**E.: ¿Cuál es tu definición de gamificación?**

P.: La gamificación es aplicar mecánicas de juegos en entornos no lúdicos. Me lo sé bien.

**E.: Esta no es tu definición, esta es la definición.**

---

<sup>209</sup> Maestro de Primaria y autor de los libros *La torre de Salfumán* y *Desafío en el aula* (éste último junto con Christian Negre) en los que explica cómo realizar un proceso de gamificación y propuestas de Breakout EDU, respectivamente.

P.: Por ejemplo, cuando doy una formación si tengo que explicar la Gamificación, siempre les digo que piensen en el juego del *Donkey Kong*. Si alguna vez tienes que pensar en la Gamificación como una estructura de juego, realmente es una estructura de videojuego. Pensad en el *Donkey Kong* o en el *Mario Bros*<sup>210</sup>, en esa subida de niveles, consigo esto y subo de nivel, etc.

**E.: ¿Qué es para ti el Aprendizaje Basado en Juego?**

P.: Es utilizar el juego de mesa, sobre todo, en el aula para el aprendizaje. La diferencia que doy entre las dos es esa, el Aprendizaje Basado en Juego es un juego real y lo otro (Gamificación) es coger las mecánicas que se utilizan en los videojuegos. Que para mí es la distinción.

**E.: ¿Cuál es la definición de Serious game?**

P.: Son los juegos... los juegos reales. No sé cómo decirte.

**E.: ¿Para que se utiliza un Serious game?**

P.: ¿Cómo que para qué se utiliza? Cualquier *eurogame*<sup>211</sup> es un Serious game.

**E.: Podría ser, no me lo había planteado. Para mi la definición de Serious game es un juego diseñado específicamente para enseñar algo. Donde predomina más la función de aprendizaje que no la lúdica. Que no quiere decir que sea aburrido, sino que se ha diseñado para trabajar determinados contenidos, competencias o habilidades.**

P.: Sí, eso es lo que dice Pepe, esa es la definición de Pepe.

---

<sup>210</sup> *Monkey Donkey* y *Mario Bros* son videojuegos de la casa Nintendo de inicios de los años 80.

<sup>211</sup> En la terminología de los juegos de mesa estos se suelen clasificar en función de sus características. Los *eurogames* son aquellos juegos donde tienen más importancia las mecánicas y queda en un segundo plano la narrativa o ambientación. Por contra están los *ameritrash* que priorizan la inmersión (narrativa y ambientación) por encima de las mecánicas.

**E.: ¿Qué es un Breakout Edu o un Escape Room aplicado a educación?**

P.: En mi aula suelo utilizar el Breakout porque son pequeños. Breakout es la apertura de candados, una gincana de toda la vida, pero con apertura de candados. El Escape Room es salir de una habitación, utilizar una gincana pero para salir de una habitación.

**E.: ¿Qué tienen en común las cuatro definiciones que te he pedido?**

P.: Son herramientas que se pueden utilizar en el aula para el aprendizaje. Todas estas cosas, todas además, unidas es lo que yo utilizo en el aula. Utilizo Gamificación, utilizo ABJ, utilizo Breakout y utilizo Serious game.

**E.: ¿Cuál es la principal diferencia entre ellas? Si es que hay diferencia.**

P.: Son herramientas distintas, cada una... son formatos distintos en los que presentar el aprendizaje.

**E.: Yo ahora mismo estoy en un caos de definiciones y conceptos, que no salgo. Veo demasiadas cosas en común.**

P.: No al final es... son herramientas distintas. El Breakout lo utilizo para cosas muy concretas, por ejemplo normalmente, este año no porque empiezo Primero, pero normalmente el Breakout me sirve como repaso del curso anterior. Siempre organizo un Breakout para repasar el contenido anterior. Que no utilizo un juego de mesa. El Breakout lo utilizo a modo de gincana, con pruebas y puzzles.

**E.: Y el Breakout, ¿no sería hacer un Serious game de una cosa que tenemos lúdica como son los Escape Rooms comerciales?**

P.: Realmente es una gincana con puzzles distintos, y en los puzzles es donde hemos metido...

**E.: El Breakout no viene a ser más que una actualización de las gincanas de toda la vida.**

P.: Sí, el Breakout sí o para mí lo es.

**E.: Haciéndolo más bonito, metiéndole narrativa, metiéndole lo que queramos...**

P.: Esa es la diferencia, pero es lo mismo que yo por ejemplo la Gamificación, o sea la temática de la Gamificación es lo que toda la vida los profesores hemos hecho para decorar nuestra clase. Ahora simplemente hemos visto que si consigues cosas... yo siempre he tenido una tabla de economía de fichas para ver la puntuación de cada uno. Esas cosas las hacía antes de conocer la Gamificación, para mí lo que me ha dado es esa apertura a unir todo. Tener un espacio común, para decir "Somos astronautas", con la temática de astronautas hago absolutamente todo: hago un Breakout que se nos ha estropeado la nave y entonces tienen que arreglarla; los juegos de mesa los intento tematizar hacia ese tema, la Gamificación... Al final es como una unión de todo, a mí me ha hecho que lo una. Antes estaba un poco perdida, decía "¿Cómo decoro mi clase? ¿cómo uno?" Y ahora he aprendido a unirlos y además tengo un montón de herramientas que me sirven para conseguir mis fines.

**E.: Yo me engancho fuertemente a todo el movimiento que lleváis haciendo al escuchar a Manu (Sánchez) y a Óscar (Recio). Es escucharles a ellos en una formación y decir "¡Ostras!". No sólo soy consciente de que estaba haciendo algo similar, pero no le ponía nombre sino que me atrevo a hacerlo.**

P.: Claro, ahí está, ahí está. Ahora tú a eso le metes unos candados y se llama Breakout.



**E.: Empiezo a descubrirlo todo de manera consciente gracias a ellos dos. Pero es algo que veníamos haciendo, pero de alguna manera perdemos el miedo y comenzamos a estructurarlo mejor.**

P.: Claro, es a lo que me refería antes. Yo siempre he utilizado cosas en el aula, siempre he hecho cosas, siempre he jugado en el aula. Ahora que mis juegos de antes eran “Ahora uno muge desde el otro lado de la puerta, el otro...”, eran juegos básicos que te inventabas, que se te ocurrían. Claro ahora esos juegos tienen un nombre y además te ayudan a centralizar todo.

Pero está guay porque para profes que utilizábamos tal a mi se me ha abierto un mundo con muchísimas posibilidades.

**E.: ¿Cuáles son para ti los requisitos para considerar que se está haciendo ABJ?**

P.: Que se utilice el juego, de alguna manera, no sólo el juego de mesa como tal, de sentaros todos alrededor de un juego, sino cualquier otro tipo de juego.

**E.: ¿Qué no es ABJ?**

P.: Gamificación. Claro, es que es muy común o herramientas que se utilizan en la Gamificación, por ejemplo el Breakout. Son herramientas distintas, no es juego como tal y muchas veces la gente lo confunde.

**E.: Estoy en el punto que para mi todo es ABJ, todo es Aprendizaje Basado en Juego, o sea en la Gamificación los alumnos pueden tomárselo como un juego, en un Breakout se lo toman como un juego, con los Serious game también están jugando y en ABJ obviamente están jugando, está el juego y estás planteando juego. Le hemos puesto ABJ a la utilización del juego de mesa en el aula, cuando puede englobar todo. Toda la aproximación lúdica que busca que haya un aprendizaje viene a ser ABJ.**

P.: Realmente cuando hablo de Gamificación digo que es como un juego de ordenador, de estos de subida de nivel, al final es un juego de ordenador. Pero yo lo considero distinto la Gamificación al ABJ.

**E.: Para mi hay diferencias, pero cada vez veo menos diferencias. Cada vez crece más mi confusión, cada vez que exploro más el tema lo veo más turbio.**

**¿Qué fases contemplas cuando realizas una propuesta de ABJ?**

P.: Tengo en mi cabeza todos los juegos, cuando me hago la programación de un tema, me hago contenidos, la narrativa, cómo lo voy a gamificar, etc. y luego hay una parte que me pongo recursos. En esa parte de recursos, pienso en el contenido que voy a hacer, por ejemplo la división, y pienso que juego tengo para utilizar la división. Tengo el *Diamant*, tengo el tal... en qué momentos los voy a utilizar, en el principio, al intermedio, al final... ¿A eso te refieres?

**E.: Sí, para que se considere que se está haciendo ABJ hay mucha gente que dice que tiene que haber un objetivo educativo.**

P.: Sí, sí, claro.

**E.: Primero miras la programación, identificas que temas, conceptos vas a trabajar...**

P.: Tengo una lista con juegos y lo tengo dividido por subáreas, juegos de numeración, para que aprendan los números del 1 al 10, que aprendan los menores y los mayores, juegos de operaciones...

Sí, creo que estoy empezando a ser un poco obsesiva. Tengo una lista en el móvil: juegos para comenzar, la escalera... Las cartas las utilizo mucho también, aparte del juego de mesa, las cartas de toda la vida.

Entonces tengo un montón: para numeración, para operaciones, para cálculo mental.

**E.: ¿Cuándo das por finalizada una experiencia de ABJ? ¿Cuál sería el punto final?**

P.: Es que no hay punto final... Con algunos sí, por ejemplo con el *Diamant*, pero con el resto lo he estado utilizando con mi clase durante 3 años.

**E.: Me refería más a que tú planteas una sesión, tienes unos objetivos...**

P.: Cuando he conseguido el objetivo. A ver en el caso del *Diamant*, que es un poco el caso que más me planteé, porque los otros es más “para cálculo mental utilizo este juego” y lo estoy utilizando durante 3 años. En el caso del *Diamant*, que lo utilicé para algo muy específico, creo que ha sido de las cosas más brutales que he hecho de ABJ porque no tuve que explicar la división. Y en ese sí que hubo un final, me tiro jugando dos semanas, os cuento cómo se hace la división, veo que nadie tiene ninguna duda, que todo el mundo lo ha pillado. Hago el examen y dejo de jugar al *Diamant*. Luego lo hemos estado jugando, pero cuando ves que hemos cumplido el objetivo.

Sobre todo en cosas muy concretas, para casos muy concretos. Sabía que lo tenía que utilizar o que lo quería utilizar 2 semanas, llevaba la temporalización de qué es lo que quería hacer en cada sesión y cómo lo quería hacer. Y a las 2 semanas dije “¡Ya está! Lo han conseguido, todos han sabido.” Luego sí que lo hemos estado jugando al *Diamant* durante todo Tercero, pero ya no era como objetivo, era más para recordar, para que no se les olvidase.

**E.: ¿Cuáles son los principales beneficios del ABJ observados por tí?**

P.: Que aprenden de otra manera, es brutal. Es brutal que tú veas que están aprendiendo algo divirtiéndose tantísimo, enseñado de otra manera. Cálculo

mental, ¿cuánto les cuesta? Yo que los tengo en los cursos bajos, para los que estáis en la universidad os parecerá muy fácil. Pero les cuesta muchísimo el números complementarios hasta el 10, el 8 y el 2... entonces, simplemente con el juego de *Los 10 cerditos*<sup>212</sup>, jugado durante un año dejan de contar con los dedos. ¡Eso es tan bruto! Ya he tenido 3 generaciones, porque al principio sólo estuve de Música y luego he tenido 3 generaciones. He ido viendo la evolución del juego como tal en mi aula, la primera vez utilizaba mi juego, pero como ya te he dicho lasocas y tal. La segunda vez empecé a mitad y este último lo he utilizado desde Primero de Primaria. Veo una diferencia tan grande, ya no en la manera mía de explicar, sino en la manera de ellos coger los conceptos desde la base, esa es la cuestión. Todos han cogido los conceptos desde la base, no he bajado de notable en mi clase con niños con problemas, como siempre he tenido. Y mi clase no ha bajado de notable ni en Mates ni en Lengua.

**E.: ¿Has visto algún cambio respecto a la motivación?**

P.: Sí, sí, sí. Es que se nota muchísimo. En Primero lo noté muchísimo con la Gamificación, la del espacio que voy otra vez a medio acoplar este año. Con el ABJ también, pero más con la Gamificación. Ellos estaban totalmente metidos en que eran astronautas, iban gritando por el patio “¡Viva la NASA!”. Es que fue... Venían los padres a por los niños para ir al médico y no se querían ir “No que me pierdo la misión”, sobre todo el tema misiones. “Me pierdo la misión, que me la pierdo. Es que no voy a ir al médico. Vamos a llenar el tanque de gasolina”. Yo lo he notado mucho, el tema de las misiones a mí me ha abierto un mundo entero.

**E.: ¿Y tu propia motivación ha cambiado?**

P.: Sí, sí. Me hace currar mucho más, pero es verdad que me divierto mucho más en el aula. Si por eso yo antes era de las que buscaba millones de cosas, porque

---

<sup>212</sup> Juego de cartas en el que el objetivo es sumar el valor de las cartas en juego hasta obtener 10.

no me podía estar quieta, porque siempre me he negado a usar sólo el libro de texto. Y cuidado, que sigo utilizando el libro de texto, pero lo uso como ensayo, ensayamos para las misiones. Entonces tanto ellos lo ven de otra manera como yo. Me aburro con el libro, si sólo utilizo el libro llega un momento que digo “Madre mía” (con tono de desesperación). Había momentos que les decía, en mi primer aula, “Chicos, podéis hablar un poco. Y así yo digo: ¡Chicos callaros!” Ahora no, ahora todo es mucho más dinámico, me divierto, participo mucho en el juego... Soy muy jugona, reconozco que soy muy jugona, no tengo en casa mucha gente con la que jugar y cuando salgo quiero jugar con todo el mundo. Ellos juegan y yo juego con ellos muchas veces.

**E.: ¿Has visto algún cambio en la actitud entre ellos?**

P.: Sí, sí, sí. Esta última clase, esta última tutoría que he tenido estos tres últimos años, era una clase muy difícil, con unos niños muy complicados y al final en 3º de Primaria se ha creado un clima de nos ayudamos todos, es un poco como si hicieses aprendizaje cooperativo. Al final el juego lo que hace es que estás teniendo un aprendizaje cooperativo todo el rato. Entonces, sí, les ayuda mucho a interactuar entre ellos, a que se respeten, a respetar los turnos... Además es que yo estudio mucho a quién siento con quién para que no compitan o para que compitan y el que es muy competitivo pierda a veces... Lo tengo todo muy estudiado.

**E.: ¿Has visto cambio respecto su actitud hacia ti?**

P.: Sí, sí, este año me han querido mucho más. Estos 3 años me han querido mucho. He sido como la profe superguay que les enseña jugando. De hecho he recibido mensajes de padres en vacaciones diciendo “Has creado un jugón. Ha ganado el campeonato de parchís en el barrio.” Tanto de los padres como de los niños. Sí lo he notado.

**E.: Si pudiésemos comparar con otros grupos clase o tomando como referencia clases en las que no utilizabas ABJ con las que sí, ¿piensas que el rendimiento es mejor, igual o peor?**

P.: Siempre digo que tanto el ABJ como la Gamificación lo que hace es que engancha, o sea el niño que tiene un aprendizaje “normal” le da igual la presentación que le pongas, lo único que cambia es la motivación. Está más motivado y le apetece más realizar esos ejercicios. El problema, o lo que yo he notado, es con los niños que tienen déficit de atención, hiperactividad, altas capacidades... en esos es donde cambia. En los que normalmente se aburren en una clase normal y aquí tienen que superarse, porque lo que no quieren es perder delante de los amigos. Ahí sí que lo he notado, lo noté mucho con un juego *Time's up*<sup>213</sup>, que nosotros hacíamos el vocabulario de Lengua, hacemos nosotros nuestras propias tarjetas, pero utilizo las mecánicas del *Time's up*. Las primeras veces que empecé a enseñar ese vocabulario, normal de aula: estantería, caballete, ese vocabulario había 4 o 5 que no eran capaces. De repente dije “Esto lo voy a hacer de otra manera”, empecé a utilizar el *Time's up*. Mis compañeros que no utilizan los juegos tanto como yo decían “En el ejercicio de vocabulario del examen fallan mogollón”, y yo les decía “Pues mi chicos sacan todos un 10.” Esa es la diferencia, que engancha a esos 6-7 que todos tenemos por aula que tienen un aprendizaje muy complicado. A esos es a los que realmente les ayuda.

**E.: ¿En qué asignaturas o áreas das clase?**

P.: Matemáticas, Lengua, Música y Plástica.

---

<sup>213</sup> Juego de cartas que consiste en adivinar la palabra que aparece en la carta gracias a la descripción oral en primera ronda, o a la mímica en la segunda.

**E.: Más o menos ¿cuántas horas aproximadas dedicas a preparar una clase convencional?**

P.: Es que ya no las hago así, a mi me lleva mucho tiempo porque las hago gamificadas realmente. Es que si no nada, si no utilizo Gamificación nada, me presento en clase y digo “Libro tal”, abrimos la página y después les hago un jueguito y ya está.

**E.: ¿En todas las áreas que haces utilizas ABJ?**

P.: En Música no, porque me hice mi propio libro de texto. Sí que hubiese querido gamificar con 1º de Música, pero no me da la vida. No puedo, no soy capaz, no puedo más. No me agobia tanto, porque es verdad que el libro es mío, como el cole es bilingüe hice un libro bilingüe y lo hice un poco a mi gusto. Soy consciente que le tendría que dar una vuelta, pero no se la he dado. Sólo gamifico Mates y Lengua.

**E.: ¿Sabes que en Catálogo de Experiencias tienes experiencias de Miguel Chumillas de Música?**

P.: Sí, sí, que hace ABJ. El problema es que tengo juegos de música que al final no consigo sacarlos. Soy incapaz, o me centro en una cosa o en otra. Tengo muchos juegos, además me han pasado una mami que tuve el año pasado, que daba Música en el conservatorio de Madrid, me pasó juegos de música muy chulos, inventados por ellos... y no soy capaz de reportar más. Y como al final tengo mi libro... si no tuviese mi libro ya lo tendría hecho, ya estaría haciendo otra cosa.

**E.: Claro, porque tienes una herramienta hecha a medida para ti, que es tu libro.**

P.: Al final tengo algo que me vale. Lo hice al principio, cuando empecé en el cole hace 11 años, que sólo tenía Música, era especialista de Música. Entonces te centras en ello. Ahora estoy centrada más en mi tutoría, que en la clase de Música. Es una pena, pero es así, los profesores de Música que somos tutores lo tenemos un poquito más abandonado, está mal decirlo.

**E.: ¿Cuántas horas aproximadas dedicas a preparar una clase de ABJ?**

P.: Muchas, muchas, más de las que me gustaría muchas veces. Al final es ABJ-Gamificación, cuando me preparo... a lo mejor tardo... Preparo un tema, ya he preparado la misión del principio con los juegos del principio, ya lo tengo todo preparado. Y en cuanto empiezo empiezo el tema siguiente, a lo mejor me tiro con el primer tema un mes y tardo un mes más en preparar el siguiente tema. Que conlleva todo, no sólo ABJ. Me hago un Mainmap con los contenidos, con los aprendizajes, con todo. Ahí meto los juegos, pero claro si es un juego de elaboración propia lo tengo que hacer, o si es un juego que he cogido o que he adaptado. Mucho.

**E.: Más o menos ¿cuál es el porcentaje de sesiones de ABJ con respecto al resto?**

P.: Depende. Por ejemplo, en un mes me tiro 2 semanas consiguiendo un objetivo con un juego y luego me tiro una semana haciendo libro. Hago más juego que libro. El libro me sirve como para entrenar ese juego. Vamos a hacer cálculo mental, utilizo las dos páginas del libro que tengo que hacer “¡Venga, vamos a entrenar!” Claro, tenemos que hacer el libro. Entonces hago el libro y en cuanto lo hago juego. Juego el doble, el libro lo hago en un día, pues juego dos. En Matemáticas, por ejemplo, si se termina antes no se hace más tarea, les mando jugar. El que termina en mi clase juega, pero el juego está muy estructurado, si estoy en clase de Mates juegan a juegos de Mates, que yo te quiero para trabajar.



Si quiero cálculo mental vas a jugar al *¡Alto Voltaje!*<sup>214</sup>, a otros 4 “cógete no sé qué”. No juegan a todos los juegos que tengo en el aula, sino que les digo a qué tienen que jugar.

**E.: No es un juego libre al 100%, está dirigido.**

P.: En mi clase al *Fantasma Blitz* no se juega, por ejemplo. No se juega en el aula a un *Jungle Speed*<sup>215</sup>, no se juega a eso. Sólo se juega los juegos que tienen algún contenido pedagógico.

**E.: ¿De que propuesta de ABJ estás más satisfecha?**

P.: La de *Diamant*, la propuesta del año pasado. De hecho hablando con Roberto (Alhambra) me dice “Has conseguido el Nirvana del ABJ”. Me pareció brutal el resultado. No me iba a imaginar... de hecho fue un poco experiencia, vamos a probar. La primera semana sólo jugamos, después se lo relacioné con la división y seguimos jugando. Cuando terminé las dos semanas de jugar al *Diamant*, les dije de hacer una división “¿os acordáis que esto os lo había explicado que era el dividendo y el divisor?”. Nos pusimos y nadie tuvo ninguna pregunta y ya está. Se cerró la división perfecta. De hecho no hicimos ni un problema, todo lo que hacíamos era crear preguntas sobre el *Diamant*, sobre los personajes que hay en el juego. Luego hicimos una partida de rol dentro del *Diamant* y hacíamos ese tipo de preguntas: ¿si yo tengo tantos diamantes y somos tantas personas?”. Y ya está, no hice nada más con la división. Llegamos al examen, lo hice consciente por si tenía que repetirlo, se vuelve a explicar y se repite. Había problemas de divisiones, yo no había explicado problemas de divisiones, ni habíamos hecho ningún problema de división, y cuando llegamos a los problemas les dije “Los árboles son diamantes y las personas son las que recogen los diamantes”. En el

---

<sup>214</sup> Juego de cartas en el que debemos quedarnos sin nuestras cartas realizando sumas y restas.

<sup>215</sup> Juego de cartas en el que debemos quedarnos sin ellas buscando cartas iguales en forma o color (en función del momento de juego).

examen tuve tanto en la división hecha como tal, como en los problemas de división todos, 29 alumnos, un 10.

**E.: ¿Cuántas líneas tiene la escuela?**

P.: Somos línea 4, algunos cursos 5.

**E.: Este año que utilizaste el *Diamant*, ¿diste clase de Matemáticas a todas las líneas?**

P.: No, sólo a mi clase.

**E.: Y en las otras tres clases ¿cómo fueron los resultados de división? ¿Fueron igual de buenos?**

P.: No. Al final de curso lo consiguen, pero no tienen el mismo resultado. Yo conseguí enganchar a esos 7 que tengo más flojillos, sin tener que ser traumático para ellos la división. Esa es la gran diferencia. Al final de curso todo el mundo lo cogió, está claro. Pero al final hice menos esfuerzo, o sea, me llevó más tiempo explicarles el juego, hacer el juego, etc... tenerlo para todos. Al final lo que se nota es eso, en los 5 que al resto de mis compañeros les cuesta enganchar.

**E.: Lo veo muy interesante, sería un indicador claro. En este grupo clase se utiliza ABJ para explicar la división y obtiene estos resultados, en el resto no se utilizan y obtienen otros resultados. Es como plantear grupo control y no control en una investigación, pero claro a toro pasado.**

P.: Sí que es verdad que al final todo el mundo lo pilla, menos esos 3 o 4 que yo no me dejé. Pero sobre todo es la motivación, es que mis niños al final no tienen la sensación de haber aprendido a dividir, ellos tienen la sensación de que han jugado. Ahí es donde está realmente... porque al final todos saben dividir, todos los niños de 3º saben dividir. Pero a unos les ha costado menos que a otros y

unos han estado más motivados que otros. Al final es una cuestión de motivación y que aprendes sin tener que ser un suplicio, ni que los padres tengan que apuntarles a clase...

**E.: ¿Hay contenidos o aprendizajes que trabajes específicamente con ABJ y otros no?**

P.: Hay cosas que me resultan complicadas porque no tengo el juego, estoy en ello, por ejemplo medidas. Sí que he adaptado algún juego, para hacer medidas de longitud... pero ¿medidas de capacidad? me es muy complicado.

**E.: Para medidas ¿adaptar un *Rally de Zanahorias*<sup>216</sup> no te serviría?**

No lo conozco. ¡Ah! el de las tablitas que unas son más largas que otras, sí.

De medidas de longitud hay más, uno que se llama *Line Links*<sup>217</sup>, me parece. Ese lo hacen con la regla, van haciendo y van midiendo con regla y apuntando los resultados. Sí que es verdad que el ABJ hay determinados contenidos... Aproximaciones, o juego a las 7 y media, pero se me queda un poco corto.

Hay contenidos que no soy capaz de sacarle... Intento meterlos en todos. Pero hay contenidos que son muy difíciles.

Medidas de capacidad, tengo que probar el *Dr. Eureka*<sup>218</sup>, que tiene probetas. Igual ahí con las probetas se puede hacer algo.

Luego con cálculo mental me es muy fácil meterlo, hay muchísimos. De numeración cada vez hay más. Y sobre todo para cursos bajos.

En Lengua también he utilizado muchos, de Lengua diría que casi todo lo he utilizado para todos los contenidos. Sí que me vale para muchas cosas.

---

<sup>216</sup> Juego de tablero en el que debemos hacer llegar a nuestro conejo a una isla utilizando una serie de tabloncillos de cartón de distintas medidas, haciendo una estimación antes de elegir el tabloncillo.

<sup>217</sup> Juego de cartas en el que debemos conectar líneas de los mismos colores para conseguir puntos.

<sup>218</sup> Juego de tablero en el que debemos reproducir una secuencia de colores de las bolas que hay en 3 probetas sin tocarlas con las manos, volcando las bolas de una probeta a otra.

Y luego tengo mis propios juegos: *Familias de palabras*<sup>219</sup>, que se utiliza como el burro. Es un juego que está en internet, está en Google, tú pones “Familias de palabras”. No sé si es de estos de Andalucía que hace muchos juegos o de Orientación Andújar, me pareció maravilloso.

**E.: ¿Qué tipo de juegos utilizas normalmente?**

P.: Utilizo muchísimos.

**E.: ¿Son comerciales, adaptaciones, de creación propia?**

P.: Adaptación de juegos comerciales, actualmente. Eso es lo que intento.

**E.: ¿Qué valores en un juego para llevarlo al aula?**

P.: Que sea fácil de explicar, es lo que más valoro. Que no me suponga... claro, al final tengo 6 equipos y tengo un juego de cada. Excepto cosas muy concretas del *Diamant* que compramos para todos los equipos, el resto tengo un juego de cada. Si tengo cálculo mental tengo 6 juegos de cálculo mental, con lo cual hasta que lo explico y tal. Me es complicado. Tienen que ser juegos que sean muy fáciles de explicar, que no me compliquen.

**E.: ¿Cómo evalúas los aprendizajes adquiridos en una sesión de ABJ?**

P.: Es que no evalúo. (risas) Lo evalúo con un examen, sería el 50% y luego evaluamos con rúbrica, tengo items que observo: respetar al compañero... Tienes una evaluación por observación. Si han conseguido incorporar los contenidos lo voy a ver en un examen. Con rúbrica es la parte que es actitudinal, de comportamiento, de ayuda, de cooperación...

---

<sup>219</sup> Juego de cartas inspirado en el juego *Burro*, en el que debemos conseguir reunir las 6 cartas que conforman una misma familia de palabras.

**E.: ¿Has observado si los aprendizajes se han aplicado en otros contextos?**

P.: No he llegado a esa observación. En Gamificación, en misiones que hago o juegos... mis alumnos sé que en 4º cuando vean una división sé que van a pensar en diamantes y personas. Lo sé porque lo seguían haciendo en 3º.

Sé que ellos eso se les ha quedado grabado.

A mi me es muy fácil con misiones que he hecho en 1º, tanto de ABJ como de Gamificación, al curso siguiente les digo “¿os acordáis de las medidas de capacidad?” y todos se acuerdan de los que hemos hecho el curso anterior por los juegos o las misiones que hemos llevado a cabo. Ellos se acuerdan de esos aprendizajes, no sé si luego en su casa son capaces de extrapolar todo eso, pero sí sé que se les queda como contenido grabado. Eso sí, lo tengo claro.

**E.: De alguna manera sí que lo has observado, me refería a que tú haces la sesión de ABJ, se acaba y llegas al examen de la división y el aprendizaje se ha realizado.**

P.: Y continua, sí. Lo que no sé si luego cuando salen a la calle... más allá no sé llegar. Sí sé que voy mucho más avanzada que otros muchos, por ejemplo, con las medidas en 1º de Primaria me compliqué la vida con una misión, sólo teníamos que hablar de cabe más o cabe menos y nosotros acabamos llenando tanques de gasolina. Sí sé que al año siguiente cuando dije “¿sabéis lo que son las medidas de capacidad?”, todos dijeron “¡Sí, el año pasado llenamos tanques! Y María trajo un tanque de 5 litros que teníamos que llenar con dos tanques porque no cabían los tanques...”. Ese es el contenido que tenía que explicar en 2º de Primaria, y les dije “Chicos muy bien, esto es lo que hay que estudiar este año. Este año vamos a achicar agua.”

Al final el contenido se les queda tan grabado, eso sí lo he notado, el contenido perdura, no lo hacen para el examen y ya está. Mis chicos es verdad que se acuerdan de todas las misiones, de hecho Julia, la directora, que entra mucho en

mi clase les pregunta cosas del año anterior y se siguen acordando de todas las misiones. Están para pasar a 4º este año y se acordaban de las misiones de 1º, todas.

**E.: Es un aprendizaje significativo.**

P.: Claro, sí, sí, sí.

**E.: Ha sido motivador, no es un aprendizaje convencional, es un aprendizaje que lo necesitan para poder superar las misiones que tú les plantees o para poder avanzar en el juego.**

P.: Claro, claro.

**E.: ¿Qué valoración o reacción has observado por parte de las familias?**

P.: Al principio muy dudosa, en la última tutoría una madre me lo dijo, después de 3 años, con hijos complicados a nivel de aprendizaje, “Fíjate que no confiaba nada en ti, ni que fuesen a aprender nada contigo. Me voy encantada.” Al principio dudan, tienen muchas dudas de todo lo que vas a hacer. En la reunión les pongo la cabeza loca, mañana (reunión de inicio de curso con padres y madres) tengo pensado ponerles una baraja de cartas en cada mesa y que jueguen a la escalera. Que jueguen y decirles “¿Creéis que con esto van a aprender?” Estoy pensado empezar mi reunión así, no sé si me van a echar del colegio.

Sí que al principio les cuesta, pero cuando van viendo los resultados, es que los resultados no han bajado del notable en 3 años, ni uno, no tengo niños por debajo del notable. Y tengo 4 niños con TDH, un niño TEA, un niño... que tengo alumnos complicados. Esto no lo pongas en ningún lado, lo de los niños complicados.

**E.: Son indicadores... una de las cosas evidentes que nadie puede negar es que cuando utilizamos Gamificación o ABJ lo que conseguimos es aumentar la motivación.**

P.: Claro, entonces es verdad que los niños al final lo han aprendido todos.

**E.: Si son niños que tienen problemas de aprendizaje o de concentración que tengan una alta motivación les ayudará en su proceso de aprendizaje, aunque tenga dificultades. Será más fácil superar esa dificultad al estar más motivado.**

P.: Y que al final no quieren perder en ciertas cosas, cuando hay un juego por medio al final se meten en el tema juegos. Hay niños que me ha costado introducirles en el juego, tengo 2 niños que especialmente me ha costado, lo he conseguido en 3ª de Primaria, me ha costado porque era “si pierdo, rompo la baraja”. La suerte que tengo, no sé si cambiará o no, es que tengo 3 años con los niños. 3 años con los mismos niños me supone terminar un ciclo, consiguen esa madurez que a mi me permite que entren en determinadas cosas.

**E.: ¿Cuál es la valoración de los niños y niñas?**

P.: Pues imagínatelos. Los niños y al final las familias. En 3º de Primaria es agradecimiento general. Lo noto en las cartas que me escriben los niños, tú sabes que te escriben cartas de “Que te quiero mucho profe. Eres la mejor profe del mundo.” Recibes cosas muy especiales que sabes que son distintas a otros años, te concretan mucho, “Me has enseñado a jugar mejor. A respetar”. O niños muy competitivos que realmente te dicen en la última carrera que hacen contigo “No seño, me da igual no ganar, voy a ir a tu lado”. Esas cosas, sabes que las has conseguido por eso. Porque realmente al jugar sabes que si eres competitivo la has liado.

**E.: ¿Y cuál es la valoración-reacción de los compañeros del centro?**

P.: Bien, no hay envidias, no hay... bien. A lo mejor a nivel muy interno de ellos te tienen mucha envidia, pero no. El clima que hay en el colegio es fenomenal. De verdad. En mi nivel empecé yo sola gamificando y haciendo cosas, y ahora mismo todo el mundo, está claro que no es al mismo nivel, pero el resto de clases, el resto de niños se están acercando, lo están viviendo también, aunque sea de otra manera, menos intensa, pero ya ha cambiado algo. Entonces cada año los compañeros se van acercando más, te van preguntando... por ejemplo, una de mis compañeras de nivel tiene casi los mismos juegos que yo.

Tengo muy claro lo que quiero conseguir, el objetivo, porque soy yo quien lo crea, ella no. Pero me pregunta, por ejemplo, el *Diamant* lo utilizó no de la misma manera, pero los niños tuvieron un acercamiento, aunque no fuese igual, ya tienen un acercamiento.

En el cole no hay envidias, no hay es que a ti te van a preferir, no, al revés, hay el “si a ti te funciona, yo me sumo”.

A Julia, la directora, siempre le he dicho que es un acierto lo que ha hecho. Esto viene del equipo directivo nos dejó a 5, empezamos 5 en mi cole. Que además nadie confiaba en nosotros, empezamos con Gamificación, nos hicieron hacer informes, estuvimos a punto de tirar la toalla, pero la directora dijo “Seguid, por favor seguid. Necesito que sigáis.” El año siguiente de 5 pasamos a 10 y ahora está todos los niveles del colegio gamificando, cada uno a su manera, cada uno como puede, unos mejor, otros peor, pero todos están haciendo otra cosa. Que aunque no sea lo correcto 100% teórico, de se hace así, pero ya está cambiando algo en ellos.

Y poco a poco cada vez tengo más compañeros que sí me preguntan a nivel personal “Dime cómo programas, dime cómo haces la temática...” porque yo programo al revés. Cada vez me preguntan más y al final dices “¡Qué bien!”.

Ahora mismo toda Primaria está haciendo algo, aunque sea poquito.



**E.: La siguiente pregunta va en esa línea, era si tienes apoyo por parte del centro.**

P.: Sí, muchísimo, muchísimo, sobre todo de la directora, es la que cree en esto, más que jefatura que tenía más dudas. Me alegro muchísimo de haber continuado y de no haber obligado a nadie. Claro porque al final la opción del equipo directivo fue “ir contaminando el claustro”, es así, los 5 convencerán a otros 2, éstos a otros 3... Luego lo que pasa es que dentro de todos los profes que empezamos con Gamificación cada uno se ha especializado en una cosa, hay uno que se ha especializado en hacer magia, otra en proyectos, en visual thinking, yo en ABJ...

**E.: ¿Cómo te encuentras cuando utilizas ABJ?**

P.: Feliz, feliz, feliz. Cuando los veo soy feliz. Aunque me ponen la cabeza como un bombo y hay veces que me tengo que salir de clase... Soy feliz, los veo y digo “Qué maravilla”. Y cuando empiezas en 1º de Primaria que les cuesta tanto, que te arrugan las cartas... y luego ya los ves en 3º cómo lo gestionan, cómo lo hacen... Por ejemplo, el *Diamant* no plastifiqué ni las cartas, iba tal cual, y ves cómo son minuciosos. Tengo la foto del blog de una niña mirando cómo pone la caja, porque como soy obsesiva en poner las cajas correctamente (hace referencia a la orientación de la tapa con el resto de la caja), los niños mirando las cajas para ponerlo bien, ¿sabes?

Yo estoy feliz.

Hay muchos juegos que los fotocopia y los plastifico, es que me los rompen. Los juegos de rapidez como *¡Alto voltaje!*, no sé cuántos me he llevado ya.

**E.: ¿Cuál es la principal dificultad al desarrollar ABJ?**

P.: La mayor dificultad es poder disponer de todos los juegos que quieres. Porque yo veo y digo “¡Uy! éste que bien me vendría para esto”. Si yo tuviese 6 copias de todos los juegos para mí sería mucho más fácil. Si quiero hacer cálculo mental o

tengo 6 juegos de cálculo mental o me es complicado, ¿con los demás (alumnos) qué hago?

Para explicar la receta tengo el *Chefs*<sup>220</sup>, el *Sushi go*<sup>221</sup> y me voy a comprar el *Ramen*<sup>222</sup> para que en la misma sesión en la que vaya a hacer la receta cada uno la haga a su manera. El problema es los juegos de los que dispones, para realizar ABJ es difícil porque no puedes disponer de todos los juegos del mundo, ni 6 copias de todos los juegos.

Tengo muy claro el objetivo que quiero conseguir y con el juego que lo quiero hacer, pero no me puedo comprar todos los juegos del mundo.

Para mi eso es lo más complicado, poder disponer de esos juegos.

**E.: Me lo estás respondiendo creo, ¿qué sería necesario para poder aplicar mejor ABJ?**

P.: Poder disponer de alguna manera de todos los juegos, desde Gamifica tu aula vamos a hacer unas mochilas viajeras, pero al final sólo dispones de un juego. Que se pudiesen hacer préstamos desde las editoriales, voy a jugar al *Diamant 2* semanas, ¿me lo dejas? Que pudiese haber más colaboración entre editoriales y coles, que a lo mejor no les interesa.

**E.: Si fuese sólo un centro aún, pero se apuntarían todos, porque es lógico.**

P.: Ahí hay un problema, porque si quiero explicar esto al final o te lo pirateas o es difícil...

**E.: ¿Cómo justificas la realización de ABJ?**

---

<sup>220</sup> Juego de tablero en el que debemos conseguir ingredientes para poder elaborar diferentes recetas.

<sup>221</sup> Juego de cartas en el que debemos conseguir agrupar diferentes platos de la cocina japonesa para obtener el máximo de puntuación posible.

<sup>222</sup> Juego de cartas en el que debemos elaborar platos de ramen.

P.: Yo he ganado un premio con ello, iría con mi premio (risas). Ya no tengo que justificarlo, al principio sí que tenía que justificarlo mucho. Hacíamos informes trimestrales de todos los juegos y de la Gamificación, todo lo que utilizábamos en el aula distinto que no fuese libro, teníamos que poner todo y los resultados que teníamos de los alumnos. Si habíamos tenido alguna queja de los padres... era informe, informe. El primer año lo tuvimos que hacer, cuando vimos que los resultados eran buenos y que los padres estaban encantados y que los niños también, que mejoraban.

Si voy a otro centro, ya voy con un papel de que me ha funcionado.

Mañana tengo reunión de padres y digo lo mismo, he estado 3 años, la justificación es la propia experiencia y los resultados que has tenido.

**E.: Estos informes ¿se pueden consultar?**

P.: No lo colgaban en un Drive, en Z, y sólo lo miraba el equipo directivo.

**E.: Estaba pensando que sería una manera de darle más fuerza, se hizo en un centro y se hizo un seguimiento y de justificación.**

P.: No sé si conservo los míos, son de hace 3 años y como nos enfadamos tantísimo (de realizarlos) no sé qué hice con ellos.

**E.: Miro de contactar con el centro a ver si los tienen.**

P.: No, dirección no porque era una carpeta y creo que desapareció. Te miro a ver si los tengo.

**E.: ¿Has observado cambios en clave de tiempo libre en los alumnos?**

P.: A nivel de convivencia sí, a nivel de grupo. Pero no sólo se conseguirá con el ABJ, supongo que haciendo técnicas de aprendizaje cooperativo funcionará más o menos igual. He comprobado que la unión entre ellos, después de 3 años...

**E.: Me refería si sabes si juegan más a juegos de mesa.**

P.: ¡Ah! sí, sí, sí. Buuffff! Sí, ya te digo yo que sí. Ahora para Reyes, para Navidad, para cumpleaños todos me decían “Me he pedido el *Virus!* o me he pedido noséqué”. Los juegos que jugamos en clase, el *Diamant* lo han pedido un montón en 3º, por ejemplo.

**E.: ¿Qué consejos o recomendaciones darías a alguien que quiere empezar a aplicar ABJ?**

P.: Que salga de su zona de confort y que se lance a la piscina. Cuando doy alguna formación siempre lo digo, si he podido yo puede todo el mundo. Que no soy una lumbreras, me refiero que no soy una persona de estas brillantes.

**E.: Con la introducción del ABJ en tus clases ¿consideras que fue un punto de inflexión como educadora?**

P.: Sí, ABJ y Gamificación. No lo separo una de otra. Empecé a gamificar antes que... la Gamificación me ha llevado a lo otro, me ha llevado a cambiar completamente mi aula. Primero la he gamificado y luego ya he utilizado el ABJ.

**E.: ¿Me podrías nombrar 3 maestros o maestras de Primaria que destaquen por su implementación de ABJ en el aula?**

P.: Roberto Alhambra, Miguel Urdín, Andrea Vitórica y Óscar Recio. Y Manu Sánchez.

**E.: ¿Y más chicas?**

P.: Como ABJ pocas más.

**E.: Me han dicho Beatriz Cerdán.**

P.: Pero no hace ABJ, hace Breakout, Gamificación, utiliza herramientas y cosas distintas, pero ABJ no le he visto.

Iris Gil en Música de Secundaria.

Sí que conozco gente de otros ámbitos, Chus que es psicóloga y utiliza ABJ en sus terapias, pero en Primaria no se me ocurren más.



## 9.9. Grupo de discusión sobre ABJ

Este grupo de discusión se realiza dentro del podcast educativo *Vull aprendre* (Vidal, 2020-presente, 1h9m10s), en él hay una sección fija en la que participamos los miembros de *Laboratori de Jocs* para hablar de ABJ y compartir experiencias. Se dedica un programa especial donde se realiza el grupo de discusión que se transcribe a continuación.

Maestros/as y docentes participantes: Rut Barjuan (R.), Óscar Recio (Ó.), Luís de Mena (L.) y Meri Nieto (M.).

Entrevistadores: maestros Martí Castellà (Mar.) y Manel Vidal (Man.), y yo mismo (À).

Manel: Hoy la sección Volem jugar se ha hecho muy grande y es la sección principal de este octavo episodio, Àlex, Martí ¿cómo estáis?

Àlex: Pues ya ves, hoy hemos invitado a un montón de gente.

Martí: Con muchas ganas de ver qué nos explican y qué piensan de esto de los juegos de mesa.

Man.: Hoy no estamos solos, ¿quién nos acompaña?

À.: Hoy tenemos a 4 maestros, 4 abejotistas, 4 personas que han publicado experiencias en el *Catálogo de Experiencias Lúdicas*. Y tenemos representación para todas las etapas, creo que es un punto muy interesante.

Comenzamos con Rut que es maestra de Infantil, tenemos a Luís de Mena y Óscar que son maestros de Primaria y a Meri que es profesora de Secundaria.

Además hemos conseguido que haya una representación diversa, es decir, tenemos gente que lleva más tiempo como Óscar y Meri con esto del ABJ, y las otras dos personas, tanto Luís de Mena como Rut, mi impresión es que se incorporaron a posteriori. No quiero decir que sean mejores o peores, simplemente que quizás hay algunos que tienen más experiencias. Y esto puede ser muy rico.

Man.: Bien, entonces comencemos con esta mesa.

Mar.: Adelante, os lanzamos la primera pregunta. ¿Desde cuando os introdujisteis en esto de los juegos de mesa, más allá del aula, cuándo empezasteis a jugar? ¿Cuál es vuestro primer recuerdo?

Óscar: Yo empecé hace 30 años, ahora tengo 44. Así que comencé hace un ratito a jugar a juegos de mesa, gracias a mi hermano mayor. Y de los juegos de mesa a los de rol. Y desde entonces hasta ahora.

Meri: Yo en mi caso comencé de bien pequeña a jugar a juegos de mesa, de hecho es que me gustaba mucho, y no era de pedir muñecas sino que pedía juegos de mesa. Lo que pasa es que después en época adolescente y posterior paré de jugar. Y no he comenzado a jugar hasta que alguien que me quiero mucho, que es Xavi Socias<sup>223</sup>, me comenzó a poner el gusanillo del juego y ahora no puedo estar sin jugar. Yo sí que he hecho un parón, ¡de pequeña mucho, mucho! Y me acuerdo de a qué juegos jugaba y me arrepiento mucho que los tiré. Imaginad si ahora los tuviese... Pero cuando mis padres se fueron del piso donde estábamos hicieron limpieza, y dentro habían los juegos. Y ahora sí que juego y juego mucho.

---

<sup>223</sup> Entre otras cosas es organizador del Festival del Joc del Pirineu.



Rut: Mi caso es exactamente igual que el de Meri, tengo tres hermanos y jugaba mucho a juegos de mesa, los vecinos también venían y jugábamos noches y noches... Durante la adolescencia hice el parón también. Soy logopeda y empecé a introducir el juego como una herramienta de reeducación con niños con dificultad, por la motivación y el interés. Y a partir de aquí empecé a redescubrir todos los juegos y bueno ahora mucho. Las vacaciones de Navidad anteriores cuando nos encontrábamos con la familia era espectacular, porque todos esperaban que llegase yo con las bolsas. Los sobrinos me llaman “Tía, ¡trae los juegos de mesa! ¿qué traes nuevo?” Soy la tía de los juegos y todavía jugamos, y en casa también con mi familia jugamos muchísimo.

Luís de Mena: Mi caso es muy parecido a lo que acabáis de comentar. Jugué mucho en los años previos a la adolescencia, después he hecho un parón tremendo. Y el nacimiento de mis hijas me ha permitido volver a introducir aquel montón de juegos que habíamos utilizado en la infancia y que recuerdo con mucho cariño con los vecinos y con la gente del barrio jugando tardes enteras.

À.: Diría que con Óscar compartimos esto, no abandoné los juegos en ningún momento. Sí que hay paradas vitales, pero parar completamente y no volver a coger un juego de mesa, creo que nunca. De siempre, me pasaba un poco como a Rut y a Meri, de pequeños en casa no teníamos muchos juegos, pero tenía amigos que tenían el *Misterio*<sup>224</sup>, el *Imperio Cobra*<sup>225</sup>, todos aquellos de la época de Cefa yo no los tenía en casa. En casa no entraban juegos, y cuando pedíamos venían las versiones piratas o los Reyes se equivocaban. Siempre deseaba ir a casa de los amigos para poder jugar y aprovechar aquella horita o dos que

---

<sup>224</sup> Juego de tablero que copia las mecánicas del *Cluedo*, los personajes en este caso están representados por monstruos como el Hombre lobo, Drácula, el monstruo de Frankenstein, etc.

<sup>225</sup> El título original es *En busca del Imperio Cobra*, es un juego de tablero donde deberemos derrotar al Imperio Cobra.

estabas. Pero después cuando empiezas a tener cierta edad y tienes la propia economía fue no parar de tener juegos y de jugar. Creo que nunca he estado sin jugar. Me pasa un poco como a Luís de Mena, ahora estoy acostumbrado a jugar a las cajas amarillas por la edad de mis hijos, me gustaría jugar a cosas más adultas.

Mar.: Os tengo que decir que os envidio un poco a todos, es cierto que normalmente la infancia está siempre llena de juegos. Pero todos estos clásicos muchas veces se me escapan. Y después no ha sido hasta ahora, reencuentro de juegos en la universidad, en los ratos de bar esperando para entrar en clase. Son las que me han hecho recuperar los ratos con los juegos de cartas y poco a poco me han ido llevando a otras modalidades y otros juegos más modernos. Y poco a poco llevarlo hacia el aula.

Man.: Veo que aquí tenemos bastantes jugadores y jugadoras desde bien pequeños. Y claro, una vez que llegáis al aula y empezáis a hacer docencia... ¿qué os lleva a empezar a hacer ABJ? ¿Cómo empezasteis a utilizar el ABJ en el aula?

L.: Indirectamente tengo la suerte de compartir aquí con Óscar una de los impulsos más importantes que nos ha dado el cole, que es seguirlo en el claustro virtual de twitter. Yo trabajé durante 14 años en Barcelona y la vida me ha llevado a trabajar a Zamora, donde llevo 11 cursos. El año pasado el centro de formación del profesorado nos llevó de formador a Pepe Pedraz, lo pudimos compartir durante una semana entera. Y he de reconocer que él fue la gota que nos ha permitido al claustro de la escuela comenzar a programar una hora de juegos de mesa dentro de la programación ordinaria de toda la etapa de educación primaria del cole.

M.: En mi caso hace unos cuantos años y es un poco paralelo a lo que comentaba antes del Xavi Socias. Nosotros empezamos, amante del juego y director del Festival Joc del Pirineu y de muchas iniciativas lúdicas. A mi me propuso hacer experimentos en mis asignaturas de cultura clásica y de Latín. Y comenzamos a experimentar haciendo juegos de mesa y juegos de rol con los libros de lectura que utilizaba en clase: Hércules y las metamorfosis de Ovidio. Y la experiencia fue tan buena que se fue como extrapolando. Nosotros ya hacíamos en la etapa de Secundaria partidas de rol con todos los alumnos, ya iniciábamos dentro del Departamento de Letras cosas, paralelamente en mis asignaturas hacia cosas y al final la escuela apostó muy fuerte por el juego. Tenemos un proyecto Joc que está en todas las etapas de la escuela La Salle de la Seu d'Urgell, desde Infantil hasta los ciclos formativos tenemos instaurado el juego de mesa, tanto sea ABJ, como la Gamificación, como el rol. Esto hace que yo sea la responsable de este proyecto Joc, y por tanto, liderar un equipo de personas, una comisión que lleva todo esto y que vamos formándonos. Luís de Mena comentaba la formación con Pepe, nosotros como escuela hemos hecho formación con Núria Guzmán, hemos coincidido con mucha gente: con el Natxo, Maria Sabiote, Albert Parrilla, muchísimos que yo ahora me dejaría. Lo que han hecho es formar al claustro de profesores y también poder compartir y ver esto.

Empecé muy inicialmente y a partir de aquí sí que os he de decir que ya lo hago de mi día a día. Si me dicen asignaturas nuevas, como en el anterior podcast que comentasteis una de mis propuestas con el juego *The Mind*, pues este año con el tema de la Covid me ha tocado hacer Francés que no es mi especialidad, y les dije "Ningún problema, siempre y cuando pueda meter ABJ". Ya forma parte de mi línea de trabajo, yo no me planteo una asignatura donde no pueda meter juego.

Y en relación con lo que decíamos, porque yo no quiero hacer como yo: que durante la adolescencia dejé de jugar. A mi me encanta que los jóvenes que tengo

en clase conozcan juegos, porque sí que es verdad que detectas que hay un momento que mucho videojuego, pero poco juego de mesa. Entonces como mínimo haces que se enganchen y que digan “Estas Navidades compraré el *The Mind*”, sirve para hacer números y también para estar en familia y que jueguen.

R.: Yo estoy en la época más inicial de incorporar el Aprendizaje Basado en Juego en la escuela. Estoy en la etapa de Educación Infantil y, claro, el juego simbólico, el juego libre, el juego es donde predomina más en esta etapa. Lo que pasa es que también soy logopeda, a nivel autónomo, y descubrí la posibilidad de los juegos que tienen en sesiones de reeducación, de rehabilitación de diferentes aspectos y la gran posibilidad y oportunidad que daban a los niños descubrir que podían llegar a diferentes objetivos... Ha sido toda una experiencia.

Mi paso ha sido diferente, en el mismo despacho donde estoy empecé a montar talleres de juegos abierto al municipio, vivo en la Garriga, y se apuntaba quien quería. Vigilábamos mucho el aforo, de 4 o 5. Un poco con la idea de *Laboratori de Jocs*. Pero vinieron niños y comenzamos a jugar. Y a partir de aquí: Ostras, esto no se puede quedar aquí. Lo tengo que traspasar a la escuela”. En la escuela Pia de Granollers, muy grande, de cuatro líneas. Y poner de acuerdo a todo un ciclo, y poner a 4 personas del mismo nivel a jugar fue un poco difícil. Pero en el momento que entró el juego... en P5 ya está completamente instaurado una hora semanal y cada vez el juego va entrando más. Ya sale de esta hora de juego y va entrando. Durante el confinamiento todos los juegos se continuaron haciendo a través de las videollamadas, en grupos reducidos, mostrando en pantalla tarjetas, y se siguió con la sesión semanal de juegos.

También en la escuela, en P5 tenemos la revista digital y se explicó toda esta experiencia porque los padres aprendan que en esta hora que los niños decían que habían jugado, hicimos una descripción de lo que comportaba el Aprendizaje Basado en Juego, con todos los objetivos. Todo está en la revista digital y ya está.

Pero es una experiencia muy, muy reciente, pero sí que es muy animadora. Y ahora también estamos intentando hacer un poco de claustro de juego con todos los maestros algún mediodía para intentar aprender juegos y, un poco, traspasarlo hacia Primaria. Poner en marcha todos estos juegos comporta jugarlos y saber las posibilidades y todo, por tanto, también se está intentando idear un mediodía en la escuela, llevar juegos y jugar, probar y ver las posibilidades de cada juego. Y esta es de momento mi experiencia.

À.: Hay una cosa que ha comentado Rut que encuentro que es muy importante. Ha llegado a decir la expresión “Y ya está”. Como si fuese fácil. Y no es fácil todo este proceso de introducir el juego en el aula, de defender esta propuesta del ABJ... que no sea fácil no quiere decir que no se pueda hacer, sino que obviamente es necesario picar piedra un poco, defenderlo, contaminar o contagiar al resto de compañeros del claustro o otros compañeros y compañeras del mismo nivel. Quiero decir que no es una cosa tan fácil de “Y ya está”, ¿no? Que me ha encantado que lo digas.

Pensaba: “Ostras, el trabajazo que hay aquí detrás. Tanto a nivel personal como a nivel de apuesta de la escuela cuando consigues que se apunten en esta nueva aplicación, o esta nueva metodología si le queremos llamar metodología.

Ó.: Pues mi caso es un viaje al instituto, porque cuando comencé a jugar a rol y juegos de mesa, entre los 12 y los 14 años, cuando ya estaba en 3º de BUP hacia COU, vi primero que mi nivel de inglés era superior a la media de la clase. No tanto en cuestión de dominio de gramática, sino a nivel de volumen de vocabulario y de comprensión lectora estaba muy por encima de los otros compañeros. Porque los grandes juegos que teníamos al alcance estaban en inglés y si querías jugar tenías que aprender inglés, sino no podías jugar.

Pasados los años entré en Magisterio de Educación Física, aprendí mucho de las bases teóricas del juego, porque en Infantil y en Educación Física son la etapa y el área donde realmente el juego es un elemento vehicular necesario, es donde están las bases más profundas del juego como elemento educativo. Y me ofreció toda una serie de posibilidades académicas de investigación del juego, a través de la actividad física pero mucho más allá porque también incluye los juegos de mesa por el nivel estratégico. Cuando empecé a hacer clase pensé: “si yo he aprendido mucho jugando, ¿por qué no lo puedo utilizar?” Y comencé a introducir pequeñas mecánicas de juegos y descubrí que los juegos eliminaban o disminuían muy poderosamente una de las barreras más grandes que hay en el mundo del aprendizaje, que es la ansiedad de test. Evidenció que alumnado que en una situación de juego era capaz de aplicar estrategias y destrezas que pedía un juego, cuando querían utilizar esas mismas destrezas y contenidos en un formato más académico y formal se bloqueaban. Porque tenían la imagen de esto es una prueba y me bloqueo. Si cuando no te he dicho que era una prueba lo utilizabas correctamente y estabas pendiente del error... y ahora que te he dicho que era un examen, ¿te bloqueas? Aquí pasa alguna cosa. Este nivel de estrés es un bloqueador. Cuando comencé a no decir cuando era un examen “no, hoy hacemos un entreno” era cuando les hacía la evaluación. Y el día que se lo hacía sólo comprobaba si lo que había visto antes era cierto o no, e identificaba donde se bloqueaba cada uno. Esto es el resultado final de haber sido especialista de Educación Física, cuando estuve en La Salle en Maó de tutor y especialista, después he sido profesor de módulos PQPI, he estado con adultos. He hecho un poco de todo y he visto que el juego no es sólo una herramienta muy poderosa desde el punto de vista académico y formativo que tengo como maestro de Educación Física, sino como especialista de inglés, maestro de Primaria y maestro de PQPI he visto todo el potencial, sobre todo de los juegos de rol. Creo que el juego de rol es el nivel de inmersión y aplicación más grande que podemos

encontrar y tengo la suerte que saqué mi plaza de funcionario de carrera con una programación hecha sobre un juego de rol. He conseguido ser funcionario con los juegos, más allá no puedo decir más.

Mar.: Claro, visto así todo parece fantástico, precioso y maravilloso. Pero estamos seguros que dada esta larga experiencia que habéis tenido con los juegos de mesa seguro que en algún momento las cosas no han salido como os esperábais. Ya sabemos que de los errores se aprende mucho. ¿De que error aprendisteis especialmente?

Ó.: El primero, y es superimportante, esto es una mierda que da un trabajazo ingente. Uno de los errores más grandes es creer que a los niños les gusta lo mismo que a mí. Que porque me guste a mí les gustará a ellos. Y que si esto ha funcionado con este grupo de nivel, vale al otro grupo dentro de un orden... si no puedo utilizar el 100% seguro que el 50% entra. No, no. Como gran cagada es la emoción que nos invade a todos cuando tenemos una cosa que nos gusta tanto... “si a nosotros nos gusta a ellos les chifla” Y normalmente es un fracaso estrepitoso y que he vivido en carne propia y creo que es maravilloso porque te coloca en una posición de a través de los intereses de tu alumnado podrás hacerles el viaje, tal vez, hasta una cosa a la que tú te encuentres más cómodo, más a gusto y encontrar un paralelismo. A mí me ha pasado ahora con el juego *Among Us*<sup>226</sup>, es el juego del asesino de toda la vida. Lo he visto, he cogido lo suyo, lo he reconvertido y lo he utilizado en una cosa que a mí no me gustaba, pero que le he podido poner por detrás porque no la conocía. Igual que hice el *Monkey Island* diciendo “ay, ay, ay, que salga bien.” Después de haber estado en la misma escuela durante 3 años, esta experiencia ya te da un poco. Pero si entras a la

---

<sup>226</sup> Popular videojuego donde se debe descubrir quién es el infiltrado que intenta acabar con el resto de jugadores.

primera y dices “Utilizaré esto que seguro que les gusta”, es un desastre declarado.

M.: Yo al revés, pensar en un juego que a mi no me gusta y a ellos sí que les gusta mucho. Hay un juego que es el *Chariot Race*<sup>227</sup> que a nivel de aprendizaje muy bien, pero a mi es un juego que no me gusta. Y cuando lo he llevado a clase les encanta. Es un juego que utilizo, pero no porque a mi me divierta, lo encuentro extremadamente aburrido, pero a ellos les gusta mucho. Y sobre lo que dices de los intereses totalmente de acuerdo. En Filosofía un día en la televisión ponen *Matrix* y digo “Uaaa!!! Si es genial esta peli para trabajarla en clase”. Primer día de clase en Filosofía tanteo, ninguno había visto *Matrix*, ni sabían lo que era y después piensas “si hace muchos años de esta peli”. A mi me gustaba mucho, pero para ellos es extremadamente lejana. Entonces con los juegos también tienes que mirar muy bien. Te tiene que gustar pero con las gafas de ellos, es una mezcla de todo. Y también no fliparte con juegos muy largos. Porque si quieres plantearte un juego muy largo o te vale mucho la pena y tienes muy claro cuantos alumnos tienes y como lo harás y etc... Que sí, que lo hago con el *Cyclades*<sup>228</sup> porque me vale mucho la pena, pero si que tengo muy pocos alumnos. Hago fotografías de como queda el tablero e intento que sea una hora de estas que tienes antes de las 15:00 para montarlo todo. Porque sino , no te flipes con un juego muy largo porque estamos en un cole, las clases duran 55 minutos, toca el timbre y allí se tiene que guardar todo y se tiene que hacer todo. Concéntrate en ver dónde estás, qué alumnos tienes, qué quieres trabajar, si te vale la pena o no.

---

<sup>227</sup> Juego de tablero ambientado en la antigua Roma donde competimos por ser el auriga que gane la carrera.

<sup>228</sup> Juego de tablero ambientado en la antigua Grecia, en el período de las luchas entre las polis. Ganará quien consiga dominar el territorio.



À.: Soy profe en la universidad, no tiene nada que ver con lo que hacéis vosotros porque son más adultos y en principio tienen las cosas más claras. Tengo la suerte que llevo un grupo de prácticum, normalmente son reducidos, este año son 10 alumnas. Y es un lujo, puedo hacer ABJ con toda la tranquilidad, además las clases son de dos horas. Nunca llevo juegos largos porque me da miedo que se pueda ir más allá. Recuerdo llevar un *Pandemic*<sup>229</sup>, que les flipa. Se quedaban con las ganas, porque obviamente primera partida derrota asegurada, porque no conocían el juego y es difícil de coordinarse entre ellas y realmente acaban perdiendo. Y se quedan con las ganas de una segunda partida y, aunque tenga dos horas, no me da tiempo de hacer una segunda partida. Intento elegir juegos que sean muy cortos, muy breves de explicar, que enganchen rápido porque me planteo una doble misión, un doble objetivo: tratar aquellos objetivos de aprendizaje que me he marcado en aquella sesión y mostrar un abanico de juegos que en algún momento de la vida abandonamos. Justo en la universidad lo detectas mucho, muchas alumnas que tú les sacas un juego y les cambia la cara mostrando rechazo “¿qué haremos ahora?”. Y hasta que no se ponen y pierden la vergüenza que no se dan cuenta que aquello es divertido, que están aprendiendo. Pero comporta una inversión de ilusión. La primera vez que llevé un juego al aula, ABJ puro, la respuesta fue “¿estaremos dos horas jugando? ¿en serio?” Y a mi se me cayó todo al suelo, iba con todo preparado, con la ilusión que ya conocéis vosotros cuando preparas una cosa con ganas, con cierto mimo y vas esperando que te funcione y la primera respuesta fue esta. Y aún tuve suerte que reaccioné bien y le dije “déjame, dame esta ventaja de tiempo y cuando acabemos hablamos de si vale la pena continuar jugando o no”. Y fue acabar aquellas dos horas y aquella alumna me dijo “¿y a la siguiente sesión a qué jugaremos?” Había conseguido una cosa que no me esperaba, obviamente la reflexión que le hice fue

---

<sup>229</sup> Juego de tablero colaborativo en el que se debe encontrar la cura a cuatro pandemias diferentes.

“no hemos jugado” o no sólo hemos jugado, hemos trabajado la habilidad comunicativa... y le mostré lo que habíamos trabajado. Pero este comentario de “¿a qué jugaremos en la próxima sesión?” fue recuperar toda la ilusión perdida con el chof inicial. Vale la pena. Aunque la respuesta puede ser negativa, porque es un alumnado que quizás han desconectado de los juegos de mesa, tienen la visión de que por edad ya no toca, entramos en la adolescencia y toca más ir de discotecas o hacer otras cosas. Y quizás los juegos de mesa se asocian a un perfil de los frikis, o lo que sea, y abandonan una actividad que no tiene nada malo. Intentar que recuperen este hábito no siempre es fácil, pero por ahora tengo comprobado que el primer intento les cuesta, pero después ya te lo piden.

R.: En mi caso estoy muy de acuerdo con Meri y Óscar. Añadiría: pensar y creer que los niños están habituados a jugar y compartir ratos de juego con adultos. Este fue uno de mis errores, y además en edades tan primerizas, que piensas “los niños todo el día juegan”. Piensas: lo irás explicando y seguro que te entienden. Verte allí con un montón de juegos y mirándote y diciendo “¿qué haremos?” Un poco de incredulidad, como dices tú Àlex de “¿y ahora qué pasa?” Me quedé muy parada de pensar que todos los niños, poco o mucho, juegan en casa y comparten ratos de ocio, lúdicas con sus padres. Y no es así. Meri lo ha dicho “todo son videojuegos”, en estas edades tan primerizas y en Primaria también que son super ricas me quedé muy asombrada de ver niños que sólo el hecho de tirar el dado y saber que tenían que hacer caso a aquel dado, interpretarlo... no, no lo habían hecho nunca. Vale la pena sentarse, hablar y buscar alternativas de aprendizaje. Pero además de juego y lúdicas, de compartir este rato con los padres, con los amigos, con todos el que esté.

L.: En mi caso y por introducir algún aspecto de novedad, nosotros hemos cometido errores cuando hemos planificado toda la etapa de Primaria, porque era

un año complicado con la Covid y nos teníamos que plantear cómo lo introduciríamos. Hemos hecho un montón de consultas, desde la Consejería de Educación, pasando por el centro de formación del profesorado, incluso expertos que habían puesto en práctica el ABJ con protocolo Covid. Y finalmente hemos utilizado unas pautas que hemos comunicado a las familias y que nos han permitido no perder todo el impulso e ilusión que a nivel de claustro habíamos puesto este primer año de introducción. Estamos en el primer trimestre realmente orgullosos de haber podido llevar a práctica una hora a la semana de ABJ, donde todo el profesorado de Educación Primaria (somos una escuela pequeña), los 6 tutores han decidido qué hora dentro de sus áreas de instrumentales les interesaba utilizar. Hemos coordinado los horarios para que hubiese una segunda persona que pudiese desdoblar los grupos. Entonces trabajamos con grupos de 12, y te puedes permitir el lujo de implementar medidas de protocolo que nos ha hecho no perder esta ilusión. Y sobre todo de contagiar de este espíritu de abejotismo a toda la escuela.

Man.: Claro, este espíritu abejotista es porque utilizais el ABJ, es porque creéis. Hay quien dice que el ABJ es una moda, o no. ¿Qué decis? Supongo que la manera más fácil de poder debatir si es una moda o no es si nos podeis explicar brevemente qué aporta el ABJ al proceso de aprendizaje.

M.: En mi caso piensa que en Secundaria llegan alumnos con mucha desmotivación, cansados de según que contenidos que ven repetidos, etc. He comprobado que hay muchísima motivación. Es decir, aprendemos porque aquello que nos explican nos gusta y nos despierta alguna cosa. Y a mi el juego lo que hace es que estén motivados para aprender conceptos... por ejemplo, este año doy Historia de 4º de ESO, que es potente; también Filosofía, que hay conceptos filosóficos que son complejos. Y por tanto, si puedo hablar de algún tema y,

encima, lo introduzco con un juego aumento la motivación para aprender este contenido. Si además hago que haya una reflexión, pienso que el ABJ está muy bien, hacemos muchas cosas, pero yo que tengo adolescentes reflexiono mucho con ellos, qué hemos aprendido con este juego, es decir, que hemos aprendido con estos contenidos teóricos que hemos explicado y qué hemos aprendido a través de este juego. Lo verbalizamos, lo escribimos, lo preguntamos... Y con esto de “es que no sirve para nada”, yo he escuchado “jugamos pero no aprendemos”. Ostras, los profes tenemos que hacer una evaluación, nos guste o no evaluamos por competencias. ¡Yo evalúo! Los resultados están, puedo comparar cuando no lo hacía y ahora. Puedo hablar con mis alumnos, ellos me pueden decir si lo han aprendido o no. Puedo experimentarlo. Por lo tanto, lo que básicamente veo con adolescentes es muchísima motivación para aprender, y para mi esto es clave. Si no hay motivación, hay memorización, pero ya está.

Cuando me encuentro alumnos mucho más tarde, me dicen “Meri, ¿ahora qué juegos utilizas? He visto que en redes has colgado un nuevo juego.” Ellos se acuerdan de cosas que hemos explicado en clase, gracias a los juegos que hemos utilizado. Y cuántos de nosotros no nos acordamos de cosas que nos explicaron en clase.

Por tanto, si con motivación aprenden, motivamos! Y si motivamos a través del juego, entonces fantástico.

Ó.: Creo que una de las cosas que a mi me ha aportado y también tiene que ver con lo que he dicho al principio, no sólo coincido completamente con lo que ha dicho Meri, claro ella es de Secundaria, está en un momento madurativo completamente diferente a los que tenemos en Primaria. Yo también lo utilizo pero sobre todo porque el juego hace una cosa que muchas veces los docentes nos olvidamos, que es definir el objetivo del aprendizaje. Un juego te dice, de manera

directa o indirecta, qué habilidad o qué destreza, qué conocimiento tienes que poner sobre el juego y mejorar o aplicar y tú entiendes porqué. Porque tienes que conseguir puntos, tienes que conseguir llegar a una montaña, porque tienes que hacer tal cosa. Pero muchas veces en el ámbito docente nos olvidamos de explicitar el objetivo del aprendizaje, o que existe una aplicación fuera del ámbito del aula de aquel conocimiento. El ejemplo más básico, a niveles culturales creo que son transferencias más profundas, hablar de humanidades, de cómo la filosofía influye la política o hasta los modelos económicos, a veces se escapa a nivel de Primaria. A nivel de matemáticas, decirle a un niño “Te das cuenta que las matemáticas son el número de tus zapatillas, la talla de tus pantalones, que un semáforo cambie más rápido o más lento...” Se nos olvida que muchas veces hemos aprendido conocimientos o nos han impartido conocimientos, que es una cosa que muy bien ha apuntado Meri, sin decirnos para qué sirven. Y hemos aprendido aquello para pasar un examen, no para aprender. Por ejemplo, hasta que no me dijeron que había un algoritmo que regía el posicionamiento GPS, yo recordaba los algoritmos o los límites. ¿Os acordáis de los límites? Nunca me dijeron para qué se utilizaban, nunca. Por tanto, el tema de la motivación que dice Meri es muy profundo porque si un juego te motiva, tú estás más predispuesto a prestar atención sobre aquel tema. Si no tú aprendes porque te lo dice el maestro, y esto se llama aprender por fe, y por fe otras cosas. Si tú quieres aprender y te dicen “esto que estás aprendiendo, quizás en clase no lo utilices. Pero te rodea, te envuelve a un nivel de aplicación que está por encima tuyo. Porque tú te has comprado un teléfono móvil que tiene una cosa que tiene que ver con los límites.” O con el mínimo común múltiplo, que nunca nos dijeron más allá que para hacer fracciones. A mi los juegos lo que sí me dicen desde el primer momento es qué necesito para llegar a un objetivo y muchas veces los maestros no lo podemos decir, o se nos olvida, estamos dando por supuesto que ellos entienden que... ¿Por qué he de aprender a leer? si durante muchos siglos la gente sobrevivía sin

leer ni escribir. Siempre les digo que leer y escribir es un experimento de nigromancia, porque con unas manchas, unos símbolos extraños podemos escuchar la voz de la gente que ya no está. No te pueden engañar, cuando firmes un contrato sabrás... Y los juegos desde el momento cero te dicen “si quieres llegar a la montaña tienes que pasar por aquí, por aquí y por aquí”, ¿os acordáis del Imperio Cobra? Antes de llegar al palacio Cobra tenías que pasar 3 pruebas, ¿Ya lo tenías? Te daba el objetivo.

Y muchas veces nosotros lo damos por hecho y el juego no, siempre te dice qué tienes que hacer para llegar.

L.: Quería poner el acento en el ámbito y la dimensión inclusiva del juego, especialmente en la atención a la diversidad. Nosotros para estructurar la práctica del juego de mesa con el protocolo Covid hemos tenido que implicar a dos personas, la mayoría de veces es el especialista PT del departamento de orientación. Y nos ha sido muy fácil hacerle ver la importancia de todos estos aprendizajes emergentes que surgen alrededor de esta actividad de habilidad social que ha permitido el juego. Y estamos orgullosos de haber tocado una tecla muy emotiva que es el hecho de ver alumnos que dan su mejor versión con un juego de mesa delante, y que muchas veces pasan desapercibidos en el aula tradicional y ordinaria.

R.: Estoy completamente de acuerdo con Luís de Mena, yo trabajaba en este aspecto y nosotras en el aula de P5 somos 2 maestras, también tenemos muy presente la atención a la diversidad, es básico con niños con graves dificultades. Y aunque sea sólo para tirar el dado, de participar al tirar el dado cuando le toca, para nosotras esto ya es un gran reto. Es lo que decías Óscar, los objetivos son X pero para cada niño también son X. Entonces incluir estos niños para nosotros ha sido superimportante, pienso que es una aportación que hace el Aprendizaje

Basado en Juego igual que el aprender entre iguales. Aprender del profe de qué sirve, pero ves conversaciones entre ellos, ahora que están más habituados a jugar, “¿Y cómo lo has conseguido? ¿qué has hecho?” Este aprender de los iguales, tú estás allí como mediadora, al principio sí que eres muy participativa y activa, pero a medida que van avanzando las sesiones nos vamos retirando, ano ser que presentemos juegos nuevos, y vas haciendo de mediadora. Y ves la riqueza de las conversaciones entre ellos, y os estoy hablando de niños de 5 años, que dices “¡ostras! ¡éste es mi objetivo! ¡que estén compartiendo!” Claro, la parte más de reflexión que hacéis en Secundaria... ellos juegan y se lo pasan bien. Pero sus conversaciones valen mucho la pena.

Ó.: Un pequeño inciso, una cosa que ha dicho Luís de Mena y Rut es superimportante que lo remarquemos y lo tengamos muy en cuenta, el juego nos iguala, es igual la edad, tú tienes que jugar con las reglas del juego. Si jugamos nosotros con niños, jugaríamos todos con las mismas normas. O aunque las adaptáramos, todos jugaríamos con las mismas a la vez. Por tanto, sí que es un igualador extraordinario. Y también quería recuperar el comentario de Meri, que así como ella puede en Secundaria hacer una reflexión más profunda de acuerdo a la edad madurativa y momento madurativo que tienen los niños, es verdad que en Primaria si juegas a un juego y los paras y les dices “Podéis ver que estáis utilizando esto, esto, esto...?” de una manera que ellos vienen de una inercia de libro de texto, etc. Y se quedan sorprendidos. Ahora con el *Among Us* tienen que utilizar estructuras interrogativas para pedir información de quién puede ser el infiltrado. Cuando se dan cuenta que están utilizando estructuras gramaticales interrogativas con vocabulario del cuerpo, que necesitan otro verbo... flipan al ver que a un nivel tradicional que ellos están acostumbrados, sería como mucho menos dinámico y que con un juego se pone de manifiesto todo esto. Y la reflexión que bien ha apuntado Meri, de repente hacen “Ohhhhhh” y abren los ojos y dicen

“¡Uau! ¿Todo esto ya lo estamos haciendo?” Y el valor del juego es extraordinario por este punto que creo que Luís de Mena y Rut lo han puesto.

M.: Si me permites un pequeño inciso, el tema de la atención a la diversidad me gusta mucho, pienso que además es un reto para el profesor y es importante decirlo. Es una de las cosas que tenemos muy en cuenta en el proyecto *Joc d'escola*, cuando tenemos un aula con dos alumnos con autismo, funcionales los dos, los dos diferentes pero sus procesos de reflexión son muy complicados y a uno le cuesta mucho entender normas. Estoy haciendo los mismos juegos, lo estoy haciendo todo igual, pero sí que hago un trabajo muy importante con el grupo con quien está trabajando con este alumno. Porque no llegamos en el mismo momento, no podemos jugar de la misma manera y las reflexiones no son las mismas. Esto sí que es un reto muy grande que es necesario tenerlo, puedes tener alumnos con discapacidad visual, cuidado con juegos con discapacidad visual porque estamos muy atrás. Tienes que hacer muchas adaptaciones. Podemos tener alumnos con discapacidad intelectual y esto hay dificultad a nivel de normas y de funcionamiento del juego. Y no necesariamente tienes alguien en el aula, tengo bastantes alumnos en clase y no tengo nadie de apoyo. Es un reto para el profesor pero por ello no se ha de dejar de hacer, al contrario, porque enriquece mucho. Sí que me planteo ir cambiando los grupos para que todos sean conocedores de las dificultades que tiene este alumno y se pueda adaptar. Pero son retos y forman parte de aquel trabajazo que decimos comporta hacer una propuesta de ABJ, tiene que haber un apartado que ponga “Atención a la diversidad”, qué alumnos tengo, qué necesidades educativas y qué tengo que adaptar en aquel grupo, con aquel alumno y en aquella clase.

Man.: Me parece que esta conversación ha acabado de la manera más redonda posible. No sé cuando planteamos el tema de hablar del abejotismo si



pensábamos que la conversación sobre los juegos en el aula acabaría derivando hacia esta importancia de la atención a la diversidad y de este, me ha gustado mucho lo que ha dicho Óscar, el juego iguala porque es así.

À.: Poca cosa más a decir, porque los cuatro invitados que hemos tenido saben mucho de esto, y desde su etapa y su realidad nos han dado unas píldoras que son muy interesantes. Hasta unos temas importantísimos como son esta igualación o como este juego no entiende de diferencias entre los alumnos y facilita muchos procesos. Hay que saber utilizarlo, obviamente aquellas personas que quieran hacerlo primero tienen que jugar, primero tienen que dominar las herramientas y es necesario dedicarle tiempo. Estaba haciendo números, ahora mismo en el *Catálogo de Experiencias Lúdicas*, que es un buen recurso para consultar cómo otros maestros han hecho abejotismo o han hecho propuestas de ABJ, tenemos 196 experiencias y queremos llegar al reto de las 200. Mira justamente hoy tenemos 4 maestros invitados que si sumamos llegamos a las 200. Lo tenemos aquí atado, todo cuadra.

Mar.: Hemos podido ver 4 perspectivas completamente diferentes, en diferentes ámbitos, en diferentes etapas educativas, nos ha permitido ver que todos compartimos el mismo gusto por los juegos de mesa y la misma visión de que el juego iguala, nos sirve en muchos ámbitos, en muchos aspectos y que hay camino a hacer. Ver que hasta los más expertos se han equivocado y que podemos aprender de estos errores. Y que nos da aliento a los más nuevos a comenzar a trabajar con esto de los juegos de mesa en el aula.



### 9.10. Grupo de discusión de expertos y especialistas

Grupo de discusión realizado presencialmente el 5 de abril 2019 en las instalaciones del Aula de Jocs de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

Participantes:

- Martí Castellà, maestro de Primaria y miembro de *Laboratori de Jocs*.
- Oriol Comas i Coma, es autor de diversos libros, diseñador de juegos de mesa y comisario del Festival Dau de Barcelona en sus 10 primeras ediciones (2012-2021).
- Óscar Recio Coll, maestro de Primaria con amplia experiencia con el ABJ.
- Manu Sánchez Montero, maestro de Primaria con amplia experiencia con el ABJ, diseñador de diversos juegos de mesa y autor de *En clase sí se juega*.
- David Sastre Silvestre, documentalista con gran afición a los juegos de mesa y miembro de *Laboratori de Jocs*.

El tema principal sobre el que se habló fue alrededor de una única pregunta: ¿por qué hablar de Gamificación cuando queremos decir ABJ?

Oriol: Cuando es Gamificación no penséis en badges, ni penséis en premios. ¡Cojones, es que es lo que es! La Gamificación es el empleado del mes de McDonalds.

Óscar Recio: Es un sistema de mercenarios.

Manu: Es conductismo.

Ó. R.: Pero un problema, ¿la Gamificación no incluye el aprendizaje? No es obligatoria, puede haber Gamificación y no haber aprendizaje.

O.: ABJ, ¿por qué es importante para mi el juego en la escuela? Para mi el juego en la escuela, sin saber nada de lo vuestro, es importante porque es de las pocas disciplinas que dan a los chavales, les obligan a adoptar una serie de valores que fuera del juego les cuestan de encontrar. Esto es para mi lo principal del juego en la escuela y en la vida. Claro, en niños y en adultos son cosas distintas, pero todo va al mismo sitio. Además los juegos son un anzuelo cojonudo para ampliar conocimiento. Y además los juegos son una herramienta cojonuda para dar apoyo a la enseñanza.

Pero para mí en todo esto la Gamificación no entra para nada. Esto es ABJ y otras cosas, pero llamar a ésto Gamificación yo creo que nos tiramos piedras encima.

Ó. R.: Porque la gente asocia Gamificación al uso de juegos, simplemente, como generalista.

M.: Te entiendo perfectamente y tienes toda la razón del mundo, firmo todas las palabras que has dicho...

O.: Pero...

M.: Pero desde el punto de vista nuestro educativo si es una herramienta, me da igual cómo la llames, si a mi me ayuda dentro de mi aula ¿por qué no lo voy a traer?

Ó. R.: La nomenclatura no es la adecuada.

M.: Vale, yo soy abejotista<sup>230</sup>. Además ellos lo saben que lo hemos estado hablando, he dejado de gamificar hace un mes.

O.: ¡Hombre! Se me ha curado.

M.: Jajaja... Porque lo he agotado, porque ese grupo la gamificación, la zanahoria, ya... viendo que no la alcanzaban, el caballo ya ha dejado de correr, se ha cansado. Tienes toda la razón del mundo, está enfocado en muchos sitios como una capa de pintura para hacerlo todo más atractivo, más lúdico, más lo que tú quieras.

Pero nosotros entendemos la gamificación obviando muchas cosas del sector comercial, nosotros lo que hacemos es... intentamos trabajar todo lo posible, tanto Óscar como yo, lo que es ABJ, pero sí que es verdad es que hay muchas estrategias que las utilizamos de otra manera para que el *flow*, ese famoso *flow* de los retos que tú les estás planteando que es el propio juego, vestirlo dentro de un contexto donde ellos se sientan identificados. Como dice muchas veces Óscar: el niño no está fallando, está fallando su personaje.

Ó. R.: Ahí está.

O.: ¡Qué sabio es Óscar!

M.: Pero que sí, que hay juegos de roles, ¡claro! Si al final estamos mamando todos lo mismo, pero a mi aunque sea un mercenario no me importa coger la gamificación y ponerla a como yo la entiendo.

---

<sup>230</sup> Los términos *abejotista* y *abejotismo* (también se utilizan con la forma *abjotista* y *abjotismo*) surgen de manera espontánea en este grupo de discusión, dotándole de cierta identidad, sentido de pertenencia y orgullo diferenciándose de aquellos/as docentes que apuestan por otro tipo de estrategias lúdicas, sobre todo de la gamificación.

No sé si me explico, realmente lo de Óscar y yo estamos mucho más cerca del ABJ, porque lo hacemos. Lo que pasa es que cogemos técnicas de gamificación comerciales, como tú dices, intentamos no crear mercenarios, como me ha pasado a mí. He aprendido, errar no es equivocarse. He aprendido que no debo forzar hasta un máximo lo que yo tenía planteado. Te lo digo como docente, si a mi me convence la inteligencia emocional o la neuroeducación o la teoría de las gallinas que comen trigo alterado químicamente pues la voy a utilizar ¡si la pruebo y me funciona!

Pero yo no soy un devoto ferviente de la gamificación, porque la gamificación viene del mundo empresarial.

O.: Entonces resulta que los que se dedican a eso se llaman *Gamifica tu aula*.

M.: Claro, claro, ahí está la clave. ¿Pero qué hacemos? Nosotros también tenemos que... ten en cuenta que tenemos la parte que estamos aquí debatiendo, que creo estamos en el 95% de acuerdo en todo y tenemos una parte, que es un público generalista, que lo que les está llegando a ellos es el término Gamificación. Entonces nosotros... todas las sesiones, ¿verdad?

Ó. R.: ¡Todas, todas!

M.: ¡Todas, todas (04:50) y al final nos vamos al *abejotismo*. Hemos hablado de gamificación hoy, no.

Àlex: Sólo para definirlo.

M.: Hemos hablado para que vean lo que no es.

À.: Si gamificación sirve para traerlos al ABJ, ¡de coña!

M.: Si me sirve, lo voy a utilizar. Si es una capita ligerita de pintura, de puta madre. Si me hace falta pegarle dos dedos de pintura, pues se lo voy a pegar, pero ya sé que tres no.

O.: Natxo<sup>231</sup> no habla así.

M.: Es más inteligente que yo.

O.: No porque sea más inteligente que tú. Imma Marín participa del negocio porque es un negocio y entonces nos quiere convencer que gamificar y jugar es lo mismo.

M.: ¡No!

Ó. R.: ¡Error!

M.: Si tienes más razón que un santo...

O.: Todo el mundo debe decir: al gruñón aquel le damos la razón y lo sigue diciendo.

---

<sup>231</sup> Natxo Maté es profesor de secundaria que utiliza el ABJ en sus clases.

M.: También quiero que entiendas, nosotros hemos estado una hora y media<sup>232</sup> y no podemos... porque sabemos mucho de algo... y a ti te pasará igual cuando quieras profundizar.

Ó. R.: Es como beber de una manguera.

M.: Entonces tienes que bajar el nivel de qué es lo que conocen y luego...

O.: Sí, sí, pero no hace falta usar la palabra del enemigo.

M.: Sí, aprovéchate del defecto de tu enemigo. Nosotros somos abejotistas, además creyentes. Hicimos una formación para Cayro y me quitaron la palabra que soy “creyente”. ¿Por qué me quitaron la palabra creyente? Porque yo creo en lo que hago, en lo que veo a diario, a ver, que yo no he empezado hoy ni ayer, llevo 8 años, todos los cursos, de forma formal, dentro de mi programación. Igual que él. Y he conseguido que desde mi programación suba y se quede impregnada la finalidad educativa del centro donde aparezca que el juego es el motor principal de la educación. En lugar de bajar, yo lo he conseguido subir. Si me hace falta darle una capita a lo que tú llamas moda de Ludificación, se lo voy a dar porque me va a funcionar en el momento que yo quiero que me funcione o por lo menos lo voy a plantear. Pero yo no estoy de acuerdo con la gamificación, no es eso. Para mi la gamificación es gamificación educativa. Los demás ellos sabrán lo que hacen con ello, pero es el término el que chirría, pero es el que conoce la gente. A partir de ahí te siento y te voy a enseñar lo que no es y lo que es.

Ó. R.: Invoco el poder de Pepe Pedraz y le voy a dar la razón en una cosa... ¡Es lo mismo! Si bien es cierto que el término Gamificación no está ligado a la educación,

---

<sup>232</sup> Hace referencia a la duración de la formación realizada en la Facultat d'Educació de la UB.



sólo está ligado al hecho motivacional, como tal. Gamificación y aprendizaje, uno no incluye el otro. Yo puedo gamificar algo y no tener ninguna experiencia de aprendizaje, porque se supone que la gamificación es un motor motivacional. Dicho lo cual, yo no he gamificado nunca en términos de recompensas, porque yo lo que hago es adaptación de experiencias. ¿En un juego de rol, qué cojones de gamificación hay? De términos motivacionales, de puntos, niveles... ¡ah, que me ha gastado en características!

¿Qué es lo que hemos dicho esta mañana?

La diferencia entre un juego y la educación radica en que el juego desde el minuto cero, gracias a su narrativa, te explicita el objetivo del aprendizaje. Tú en un juego: hay que salir de la isla porque se está hundiendo. ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué tengo que hacer? Y hay en marcha una serie de cosas que te ayudan a salir de ahí. La educación muchas veces se olvida de decir cuál es el objetivo de aprender este conocimiento o esta destreza, depende del maestro. En cambio el juego te dice desde el minuto cero cuál es el objetivo: hacer ésto, conseguir esto, hacer lo otro. ¿Qué tengo que hacer? Pues tendré que hacer esto, esto y esto...

El Abejotismo me parece...

M.: ¡Vamos a bautizar!

Ó. R.: Porqué te crees que yo lo llamo Jueducación, ese término es por lo que tú dices. La gamificación puede ser una pátina que le das a algo para que parezca más atractivo, como tomarte cuatro copazos después de haber visto a según quién que parecía de otra manera. Tú maquillas una cosa de otra manera, pero lo que lo sostiene es lo que le sostiene. La gamificación se sostiene sobre una base muy endeble, que son recompensas. Y el exceso de recompensas crea

mercenarios. Y entonces qué pasa, cuando quieres hacer algo esa estructura hacer brummm (onomatopeya de derrumbarse). En cambio si está basado sobre la experiencia, el Aprendizaje Basado en Juego no se basa sobre las recompensas, la estructura está en la propia experiencia de juego. Que es lo que dice él que le chirría del término gamificación. Cómo utilizáis el término Gamificación si lo que hacéis no es gamificar es dinamizar una experiencia que participa de los contenidos...

O.: ¿Por qué no dejáis de utilizar una palabra que no es la vuestra y que no os ayuda?

Ó. R.: Porque, y ahí le tengo que dar la razón a Manu, dentro del ámbito del no concedor el tener una palabra de referencia que le resulte rápida de reconocer, rápida de asociar y rápida de utilizar le puede llevar a un sector donde le digan: voy a quitarte con el desmaquillante todo esto y ahora fíjate...

M.: Te lo voy a explicar...

Ó. R.: La gamificación es lo que queda en este algodoncillo de mierda, pero lo que lo sostiene soy yo.

O.: Ya lo entiendo, pero es arriesgado.

Ó. R.: Totalmente y entiendo su discrepancia. Quería hacer esta pequeña diferenciación porque creo que ahí Pepe (Pedraz), me gusta mucho porque da unas ostias como panes con lo de la gamificación. Y a mi me parece que es cierto. Gamificación y aprendizaje no son inclusivos, puede haber una cosa y no existir la

otra, ahí está la pericia del maestro, del docente. Y entiendo su sarpullido al respecto.

M.: Y es cierto.

Martí Castellà: Yo estaba hace un año justo aquí, en esta universidad, haciendo el TFG.

À.: En gamificación.

M. C.: Haciendo un Breakout básicamente, preparando un Breakout para una clase.

M.: Es un juego, eh. El Breakout es un juego.

M. C.: Sí, sí, pero estaba basado en lo que se suponía que era una gamificación, ahora ya lo pongo todo en duda, en la cual los alumnos habían trabajado ya durante un tiempo siendo diferentes continentes en los cuales había personajes de los mundos fantásticos como en África había goblins, en Europa había los skavens y todos tenían su...

M.: *Warhammer*<sup>233</sup>.

M. C.: Sí, era puramente *Warhammer* excepto en la Antártida que estaban los espíritus de hielo. Estoy de acuerdo con que es un maquillaje y siempre que puedo lo digo igual, pero ostia pero si funciona pues adelante, ¿no? Ahora

---

<sup>233</sup> Es un juego de miniaturas y juego de rol ambientado en un mundo de fantasía creado por Bryan Ansell, Richard Halliwell, Jervis Johnson y Rick Priestley y editado por Citadel UK.

empecé a trabajar en septiembre en una escuela y ahora cuando veo los frutos de lo que quise hacer gamificando, que fue ambientar una clase, que simplemente me dieron “aquí tienes un dossier de cálculo mental que tienen que hacer los niños, aquí tienes unas páginas web donde buscar cosas”. Y ahí dije, empecé haciendo el cálculo mental porque no es aburrido, es bastante... sin ganas, normales, sin más. Algunos con ganas, algunos con menos. Entonces empecé a darle vueltas y acabé dándole que fuera todo un mundo de Star Wars en el cual, como dices tú muy bien, el objetivo es salvar a la República. Ellos lo tenían clarísimo desde el principio.

Ó. R.: ¿Y qué hay que hacer para conseguir eso?.

O.: Un montón para salvar a la República y no nos sale.

M. C.: Entraron por un vídeo, al final era usábamos el cálculo mental igual, pero si sacabas 10 puntos te llevabas 10 de combustible para mover tu nave.

O.: Sí, gestión de recursos. Esto no es gamificación, esto es Catán. ¿Por qué le llamas gamificación?

David: Es una trampa total.

M. C.: No lo sé, me lo estoy reformulando, pero nadie me lo ha hecho reformular antes. Creo que fue gamificación, fue crear esos planetas en los cual se iban moviendo con combustible y en cada uno sí que había un rincón que era ABJ, en el cual estaba justificado con los contenidos.

Ó. R.: La narrativa justifica cualquier cosa.

M. C.: Ahora veo los frutos, he estado el segundo trimestre en casa y ahora vuelvo a trabajar en otra clase y me encuentro la mayoría de los alumnos con una alegría inmensa viéndome y diciéndome “con el Joaquim nos aburrimos, es malo, es un pesado...”.

Ó. R.: La pregunta es ¿pero qué han aprendido?

À.: No es cuestión de pasárselo bien, ¿han aprendido?

O.: ¡Claro!

Ó. R.: ¿Qué han aprendido? Esa es la evaluación.

À.: Si se lo pasan bien mucho mejor.

M.: Inicio - final, camino, ¿qué tienes? Tienes algo, ¿no?

M. C.: Un objetivo.

M.: Y si ese camino en vez de sinuoso, tortuoso se lo hacemos de forma más alegre, más amena.

Lo que creo el coraje que tiene Oriol es que hay tal variedad de juegos, de mecánicas y de todo... sí, somos unos pollas... ¿por qué decimos que estamos gamificando cuando realmente lo que estamos es jugando a un juego?

Ó. R.: Cuando no estamos gamificando.

M.: Porque hay juegos que son abstractos, no tienen temática ninguna y otros que no. A ti lo que te chirría es que nosotros cojamos un término para decir que lo estamos haciendo y lo que estamos haciendo es jugar.

O.: Exactamente, pero es muy arriesgado para vosotros.

M.: Sí que es verdad, que lo que tenemos que hacer es coger el empujón de esa moda en educación y llevárnoslo a nuestro terreno. Y demostrarle que sí, que se puede llamar gamificación, pero que tenemos infinidad de juegos creados y que tú te puedes crear, porque tú al final lo que estás haciendo en el aula es una experiencia de juego. Tienes tus normas, cuando por ejemplo doy recompensas tú has llegado a unos puntos, porqué has conseguido puntos, porque en las reglas de nuestro juego, de nuestra gamificación luego tienes un bazar donde tú elegir, y si eliges esto, esto y esto a final vas a tener un Set Collection, que te va a dar unos beneficios.

El coraje que le da es, y ahí le doy la razón, que utilizamos la palabra gamificación y podemos decir tranquilamente que estamos jugando a un juego. Aunque el juego sea un Frankenstein, esto de aquí, esto de aquí, esto de aquí y le pongo la narrativa de este juego.

O.: Sí, sí, evidentemente. Apunte histórico, cómo se llamaban antes a la gamificación. Serious games.

M.: No, no, no.

O.: ¡Sí! El concepto gamificación, para lo que se usa ahora antes eran los Serious games. ¿Qué son los Serious games? ¿Sabes la historia de los Serious games? ¿Cuál fue el primer Serious game?

Ó. R.: Ni idea.

O.: Un juego creado por el ejército americano, uno de los primeros videojuegos que hubo, creado por el ejército americano porque había un año que se apuntaba poca gente al ejército e hicieron uno de los primeros videogames, que iba de soldados buenos que no mataban a gente sino que eran humanitarios y blabla. Y éste es el primer Serious game, la primera gamificación, no con ese nombre sino con el de Serious game, provocó en Estados Unidos en el sesenta y poco manifestaciones y muchos problemas, luego el juego desapareció. Pero fue el germen de todo lo que ha venido después y esto da idea de lo que es exactamente la gamificación. ¿Tenía forma de juego? Sí, era un videojuego rudimentario de los primeros.

M.: Sí, pero yo el Serious game lo considero juego, lo que pasa es que le quitamos una parte lúdica. Es un juego diseñado para enseñar algo, para aprender algo.

À.: Lo que decía Oriol al principio y que ha generado el debate “¿Qué hemos de hacer para que esto tome otra dimensión?” Hace 3 años hicimos la primera formación con vosotros, nos arriesgamos porque no os conocíamos de nada, sólo por las redes. ¿Y cuál ha sido el fruto? Que este personaje (Martí) que fue a la formación acabó siendo maestro y ha apostado por aplicar el juego en el aula.

M.: Ya se le veía maneras, eh.

O.: Aunque se cree que gamifica.

À.: No, está dudando, lo bueno es eso.

M.: Está en buen camino.

À.: La pena es que sólo llegamos a 60 por año, claro porque de 60 igual salió, que conozcamos uno, igual ha salido alguno más. Pero es la semillita de futuros maestros que ya incorporen esto.

M. C.: Lo que decías tú (Oriol) gamificas pero no sabe, pero es que nadie me lo ha explicado. Y ese día que fui a esta formación desde ese día hasta que me puse con el trabajo de fin de grado y dije quiero hacer esto, nadie llegó en la universidad que es dónde debería llegar...

Ó. R.: Que hablábamos al principio de la necesidad de formación específica sobre...

M. C.: Nadie me llegó hablando sobre eso y a mi me costó bastante encontrar, y ahora sigo necesitando encontrarlo porque me cuesta un poco encontrarlo.

Ó. R.: ¿Qué han dicho hoy las alumnas y los alumnos en la sesión hablando con sus profes? Oye, ¿porqué no hay una asignatura de esto? Porque esto es real, es práctico, viene gente que tal, se demuestra todo lo que habláis de la teoría, hoy lo hemos relacionado con contenidos.

À.: La formación ésta de hace 3 años surge porque yo intento que se cree una asignatura en el grado de Educación Primaria sobre ABJ y me dicen que los grados van por periodos de 4 años, hasta que no pasen 4 años no se puede proponer una nueva asignatura. Bueno, pues aunque sea una cosa testimonial, pero necesitan conocer que se hace ésto. Porque esto es actual, porque es



metodología, porque esto les puede ayudar. No lo tienen porque aplicar, pero les puede ayudar.

Ó. R.: Amén.

À.: Y aún suerte que nos lo permitieron hacer y nos permiten seguir haciéndolo.

M.: Y no nos echan.

D.: Hasta que el ABJ no esté implantado en el plan de estudios de Magisterio, no tendrá reconocimiento. ¡ABJ! El problema es que nosotros seguiremos con el mantra este de “le llamaremos gamificación porque así enganchamos más” y es una trampa.

Ó. R.: ¿Por qué acciones pequeñas en lugares pequeños pueden tener efectos muy grandes? Yo quiero sacarme las oposiciones con mi proyecto del *Orient Express* de rol. Es lo que dice él, si yo lo puedo conseguir de repente sentará un precedente y jurisprudencia y encima...

À.: Más gente se atreverá.

Ó. R.: No sólo eso, sino que voy a demostrar que legislativamente estoy respaldado por la ley de educación, por el currículum...

D.: ¿Y esto dónde lo tienes que explicar? En el congreso que haremos.

M.: Lo vamos diciendo desde hace años, es lo primero. La primera vez que me visitó un director, que no me dejaba ni poner un poster en la pared, imagínate

cuando entró y vió a 25 niños jugando. Me quería echar del colegio. Hasta que dije: es que esto está en la normativa, es más está en mi programación que ha sido aprobada por el consejo escolar. Si usted no se lee los papeles...

Ó. R: Porque te crees que hoy les he justificado a todos las alumnas de Magisterio: orden ECD65/2015 anexo 2.

M.: Pone que hay que utilizar metodologías activas, metodologías lúdicas.

Ó. R: Que lo pone la Ley.

M.: Está escrito, está en BOE. No tenemos que inventarnos nada raro.

O.: Bueno, tenéis mucho trabajo.

Ó. R.: Cito textualmente “Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos...” y esto es el anexo 2 de la orden ECD/65. Más justificado que esto no hay.

M.: Si tú necesitas más tiempo en la actividad te voy a dar el cronómetro, aquel que es muy listo le voy a dar menos tiempo, estamos compitiendo en igualdad de condiciones en el área cognitiva que estamos trabajando. (hablando de una experiencia concreta)

### 9.11. Entrevista al referente teórico español

Entrevista realizada a Pepe Pedraz el 10 de junio de 2021 a través de videoconferencia.

**Sexo:** Hombre

**Fecha de nacimiento:** 8/01/1985

**Profesión actual:** Formador y diseñador      **Años de ejercicio profesional:** 7 años

**E.: ¿Desde cuándo llevas jugando a juegos de mesa modernos?**

P.: *¿Magic<sup>234</sup>, Warhammer* y rol entran? 25-26 años. Empecé con 10-11 años.

**E.: Eres jugón de toda la vida.**

P.: Sí, por herencia, por mi hermano Tomás. Es la persona que me inculcó, sobre todo en juegos de rol, luego seguí con *Magic*, *Warhammer* y *Warhammer 40.000<sup>235</sup>*. Lo primero que jugué en mi vida ha sido a rol.

**E.: En diversos videos comentas que estudiaste enfermería y que has acabado en este mundillo, pero ¿cómo has llegado a ser formador?**

P.: Soy hijo de la titulitis, los que tenemos entre 30-40 años “tú tienes que estudiar”. Estudié enfermería, luego pasé por terapia ocupacional y luego vine a Madrid y acabé haciendo Marketing. Ahí es donde empecé a escuchar las primeras nociones, porque la ludificación o gamificación estaban en la curva de Gartner y eso en Marketing se estudia. Trabajé en un grupo que se llama Grupo Saint Gobain, es una multinacional francesa que opera en todo el mundo. Trabajaba en España, en la Península, en la rama de distribución de materiales de

---

<sup>234</sup> Juego de cartas coleccionable en el que se enfrentan dos magos utilizando sus mazos de criaturas y sortilegios.

<sup>235</sup> Juego de miniaturas donde se fusionan elementos de ciencia ficción y de fantasía de la editorial Games Workshop.

construcción: plataforma de construcción, de platform du batiment... No me encargaba de nada de venta, pero era el coordinador nacional de formación al cliente y formación interna. Daba formaciones, me dedicaba a eso. La oratoria se me da de una manera resultona y me seleccionaron y acabé llevando la coordinación a nivel nacional de todo eso. Y allí es donde empecé la formación y donde conocí de primera mano el concepto de ludificación o gamificación que es como me lo vendieron.

Así que realmente como formador autónomo llevo 7 años, pero llevo más, pasé 10 años en Saint Gobain, así que súmale.

**E.: ¿Has realizado alguna formación específica sobre gamificación, ABJ...?**

P.: El máster DBS de Óscar Panella<sup>236</sup>, hace 6 o 7 años, creo que fui la promoción justo después de Noe, que es amiga y otra profesional como la copa de un pino. Fui después con Isidro Rodrigo y esta gente que me daba clase, Óscar García Panella que sigue siendo el director. Y en aquel momento era el único que había en España. Justo en mi promoción o en la después empezaron a convalidar con la Universidad Rey Juan Carlos. Allí di el máster de 600 horas de Ludificación y narrativas transmedia.

En la Universidad me he encontrado más barreras que otra cosa y métodos que distan mucho de la actualidad. Son métodos y contenidos que están completamente olvidados, quebrados y que son de otra época.

Me acuerdo cuando abrí *Funnynnovation Academy* alguna universidad me contactó para poder validar mis formaciones y me dijo que las condiciones era que había que poner un doctorando, un doctor o una doctora, y me ponían un filólogo hispánico.

---

<sup>236</sup> Óscar García Pañella.

“- ¿Pero este señor o señora para qué me lo ponéis? Si no tiene ni la más remota idea de esto.

” - Ya, pero tiene que estar y además voy a ponerte 3 profesores...”

He pasado por diversas universidades como profesor y estudiante y mi mejor sensación siempre ha sido en la privada, para mi desgracia porque soy un tío de izquierdas y me jode que mis mejores aprendizajes se produzcan en escuelas privadas, pero es mi experiencia personal.

**E.: A nivel teórico ¿que referentes conoces del campo de la Pedagogía que traten el tema de la gamificación, el Aprendizaje Basado en Juego, etc.? Te pregunto a nivel teórico anotándote que alguna persona me ha citado como referente teórico a un tal Pepe Pedraz.**

P.: Pues ese es el nivel que hay, cuando alguien te nombra a una persona como yo como referente teórico es que hay un problema. Aquí hay dos problemas, hay un libro que recomiendo mucho que ha escrito Flavio Escribano, *Homo alien*, que lo incluiría porque es un libro superfácil de leer. Siempre digo que en España hay dos libros, que recomendaría a cualquier persona que se quiera incorporar a los aprendizajes lúdicos, formales, no formales e informales, creo que tienen desarrollo en las tres. Uno es *Homo alien* de Escribano y el otro es *¿Jugamos?* de Imma. Creo que *¿Jugamos?* es mucho más duro, tienes que tener una apetencia por leerlo, aunque esté adornado en Alicia en el país de las maravillas es más farragoso, tiene mucha más teoría, más desarrollo. Pero creo que *Homo alien* es muy agradable que repasa por encima todo. Cuando empecé en esto mis referentes no fueron educacionales, para mi ha sido Jesse Schell, que fue el primer libro que me leí *The art of Game Design*, a mí me abrió un mundo enorme. Pero cuando he intentado leer a Kapp o Michel Matera del de *Explora como un pirata* lo único que he encontrado son incongruencias y barreras. Te pongo un ejemplo, en *Explora como un pirata* hay un precepto que dice que hay que

desterrar ciertos falsos mitos, como que para ludificar una clase no hace falta ser jugón, eso es mentira. Que a ludificar se aprende ludificando. Lo pone en el libro literalmente. *Explora como un pirata* sabes como yo que es un referente vendido y consumido por muchísimos profesores.

Hace 8 años cuando empecé me posicioné como un motivado, como creo que debemos posicionarnos todos cuando empezamos con una afición, que al final es como una afición “La gamificación te va a cambiar la vida”, cuando empiezas con los juegos de mesa “Me voy a comprar 50 juegos de mesa” y después empiezas a las curvas de Gartner, empiezas a llegar arriba, luego a hacer el valle y a decir “Un momento, tengo que jugar a lo que tengo. No puedo comprar tan impulsivamente, el capitalismo me está consumiendo...” Lo mismo “Un momento, porque hay praxis muy diferentes, porque lo que me propone la educación no es lo que me proponen los diseñadores...”

Cuando empecé a estudiar lo primero que hice fue coger a Kapp, tiene dos libros: el blanco y el negro, son dos libros diferentes y a Matera. Y no entendía nada, porque esta gente habla de PBL puro y duro. Habla de la motivación y de conceptos muy... El problema es cuando no concretas en cosas, y es lo que me ha pasado a mí y es mi camino de exploración. Necesito concretar cosas, no me vale que me digas la motivación interna como lo que sale de dentro, eso no me sirve para nada. Como a un diseñador de experiencias de aprendizaje le dices que tiene que impulsar la motivación de los estudiantes que es lo que les sale de dentro. De dentro salen muchas cosas, o me concretas o no puedo aplicar esto, y menos que me lo valide un ente que es el Aprendizaje Basado en Evidencias, que eso en Enfermería y Medicina se utiliza mucho.

En aprendizaje es todo muy de (se chupa el dedo y hace como para comprobar en qué dirección sopla el viento) yo lo saco y tal. Kapp dice que estaba en Gartner y que la motivación se hace mediante el juego, pero Kapp no tiene ni idea de diseñar, ese señor no ha tocado un juego en su vida y se nota a la legua. Matera

no se ha puesto a analizar un juego en su vida. Te hablan de conceptos como la ludificación y lo asocian a los puntos, a las medallas y a las clasificaciones que te venden ciertos paradigmas norteamericanos, que es normal que lo hagan porque es el *ClassDojo* y esta gente. Y claro, tú te empiezas a motivar porque son aplicaciones muy fáciles (poner puntos, dar medallas y hacer una clasificación no hace falta nada para eso). Y al final acaba todo en errores comunes que después rascas un poquito y ves que no puede haber una validación, no científica, sino de aplicación más allá de un mes después de eso.

En el libro de *Homo alien* hay una parte muy guay, no recuerdo el capítulo, que confrontan a dos tipos de perfiles: el diseñador puro de juegos y a un perfil de aprendizaje. Unos te dicen que es una herramienta motivacional de la leche y otros que es “a Bull shit”, una mierda que han creado capitalistas... eso te lo dicen los diseñadores, están utilizando el juego gente que no ha jugado en su vida, están utilizando mecánicas de juego cuando no tienen ni idea de lo que es una mecánica. Eso Kapp lo representa muy bien. Mecánicas de juego: los puntos. ¡¿Cómo que los puntos son una mecánica?!, no es una mecánica de juego. A nada que haya jugado a cuatro juegos de mesa y sepa lo que es la BGG<sup>237</sup> sabrá lo que es una mecánica de juego. A nada que hayas estudiado un poquito los videojuegos sabrás lo que es una mecánica. Y los puntos, como concepto etéreo, son un elemento de juego, pero no una mecánica.

Si haces cursos hay un tema que nunca se da que es el modelo MDA de Leblanc, que es Mechanics, Dynamics and Aesthetics (Mecánicas, Dinámicas y Estéticas). ¿Me puede decir alguien qué es una mecánica, qué es una dinámica y qué es una aesthetics<sup>238</sup>? Y cuando sepa esa trifásica que utilizan el 98% de diseñadores me

---

<sup>237</sup> BoardGameGeek es una página web de referencia especializada en juegos de mesa. <https://boardgamegeek.com/>

<sup>238</sup> Una traducción aproximada sería la de experiencia.

pongo a diseñar experiencias de aula. Pero si no me explicas qué es una mecánica de juego no puedo aplicar la ludificación, porque la ludificación es aplicar mecánicas, elementos, dinámicas de juego en un entorno no lúdico. Pero si no sé lo que es una mecánica, una dinámica y un elemento...

Creo que no ha habido ninguna persona de referencia... Referentes que me han causado impacto, aunque no son directamente pedagógicos pero sí de aprendizaje, Nicole Lazzaro. De ella aprendí el *4 keys 2 fun*, que me parece una aproximación que deberían de conocer todos los docentes antes de ponerse a diseñar ABJ, Ludificación o un aprendizaje lúdico. Ella habla que no sólo existe un tipo de diversión, existen 4 tipos. No estamos hablando que un juego serio no sea para divertirse, es que la diversión que buscas es la diversión con propósito. Mi mente empezó a encajar las piezas.

Andrzej Marczewski el 80% no me sirve, pero el 20% que es la teoría de RAMP, que es la teoría de la motivación intrínseca, me ayudó a objetivizar y a concretar. ¿Qué es la motivación intrínseca? Relación, participar en grupos cooperativos; Autonomía, sentir que puedo hacer las cosas con cada vez más autonomía; Maestría, que sienta que va mejorando a lo largo del tiempo; y Propósito, que el juego tenga un objetivo claro. ¡Ahora sí! Ahora cuando llevo un aprendizaje lúdico al aula tengo que hacer que sea cooperativo o de relación entre el alumnado, además lo asocio con el aprendizaje cooperativo; que sea autónomo, no puedo intervenir cada vez que estén usando un juego porque rompe...

¡Claro! Pero eso hay que estudiarlo, y para eso hay que coger a muchos autores que tienen muchas píldoras y leer mucho. Y coger lo que te mola de cada uno.

Por ejemplo una cosa que sale en los cursos de ludificación, Richard Bartle es el de MUD 1 (Multi-User Dungeons) que lo hizo en 1978, que luego en 1996 creó la



clasificación de jugadores basada en el MUD 1. La ludificación a día de hoy por repetición siempre que habla de teoría de clasificación de los jugadores utiliza la de Richard Bartle del 1996 que está basada en un videojuego del 78. Es arcaico. Pero nos hemos acostumbrado, por no criticar o por no romper el paradigma de aprendizaje. “Están los killers, los socializers, los archivers y los explorers. ¿Tú qué eres?” No sirve para nada decir eso, porque está basado en el Multi-User Dungeons, sólo se basa en eso no en un aula. En un aula puedes hacer una asociación parcial, a ti te gusta explorar, perfecto. Pero ese sistema lo ha utilizado la gamificación como simplificación directa. Ahí apareció Amy Jo Kim que sí hizo una aproximación real, que fue asignar verbos. Con verbos ya es todo más sencillo porque estás describiendo acciones que van a hacer tus alumnos dentro del aula. Y eso ya es cojonudo, porque no estás asignando un perfil, sino tú haces una cosa y puedes hacer otra. ¿Quieres una clase de competición, una clase de construcción, de cooperación o de exploración? Vamos a explorar por nosotros mismos, vamos a construir nuestro propio aprendizaje, vamos a hacer nuestros propios juegos de mesa como proyecto pedagógico que tengan información incrustada. ¿Quiero cooperativo? Vamos a hacer por grupos de trabajo. Tienes un 100%, repartes en los 4 cuadrantes y ejecutas tu proyecto lúdico.

Cuanto más he estudiado menos referentes únicos he tenido, aunque siempre he mantenido a Schell, pero más gente he incorporado que estaba como desterrada.

Hay uno que no utilizo para nada y que no me gusta que es Yu-Kai Chou, no me ha aportado nada, el *Octalysis*<sup>239</sup> a mi es una cosa que creo que es lo menos útil del mundo. Creo que nadie lo usa a día de hoy cuando explican, y si lo usan la gente no entiende absolutamente nada de lo que es porque creo que él no lo

---

<sup>239</sup> Marco para el diseño de gamificación a través de 8 palancas, creado por Yu-Kai Chou.

entiende demasiado. Porque mezcla *Octalysis* con el sombrero blanco y el sombrero negro... pero es algo demasiado intrincado.

A día de hoy faltan referentes. Que me nombre a mí alguien como un referente es un problema. Faltan referentes pedagógicos. Creo que soy bueno, pero principalmente por sobreexposición, no por inteligencia. Llevo 7 años de autónomo y me dedico a esto, leo mucho. No sólo leo, he abierto mi editorial de juegos, publico juegos de rol en editoriales externas y en mi propia editorial, soy diseñador de juegos, he diseñado experiencias como *Resiliencia. El diario de Konrad*<sup>240</sup> que se aplica en institutos. He ido a institutos con chavales de 2º, 3º y 4º de ESO a hacer un proyecto que es un Escape Room grande. He hecho proyectos grandes, de miles de euros... Pero yo no soy pedagogo. El problema es que un pedagogo debería meterse en el mundo del juego y hacer un desarrollo longevo para analizarlo. Y son dos perfiles muy diferentes que es complicado que se junten en un punto.

**E.: Cuando en la Facultat he planteado o he defendido que el Aprendizaje Basado en Juego debería de incorporarse en el temario de las futuras docentes tienes que justificarlo demasiado. Es una herramienta más que se puede incorporar, que estaría bien que conociesen por si quieren utilizarlo o no...**

P.: Pero no sólo es una herramienta, el juego no es una herramienta más. Huizinga ya lo dijo en 1938, es el Homo ludens, es el Homo sapiens, Homo ludens, Homo narrans. El juego ni siquiera es parte de la cultura, el juego en sí mismo es cultura, es contraintuitivo. ¿Cómo voy a meter el juego en un aprendizaje formal cuando el juego no es formal? Hemos decidido que el juego es

---

<sup>240</sup> Un proyecto implementado en diversos institutos con el objeto de trabajar las Habilidades para la Vida a través de una propuesta basada en el juego. <http://www.asociacionsiad.com/resiliencia-el-diario-de-konrad/>

algo informal y de frikis y de ocio, que ya sé que se está rompiendo, que soy consciente, llevo muchos años en esto y lo sé. Pero vas a instancias públicas e instancias formales y te miran diciendo “esto lo tienes que justificar”. No tengo que justificar nada. ¿Utilizan libros de texto? Sí. Pues utilizan juegos, es lo mismo. El problema es que mucha gente no conoce a Huizinga y muchos pedagogos se han basado en su *Homo ludens*.

La incorporación del juego como herramienta didáctica, luego la utilización del juego en el aula es una consecuencia. Una cosa es que yo sepa cómo utilizar el juego y otra que yo aplique el juego en mi aula, son dos cosas diferentes. Te puedo enseñar cómo hacer huevos duros y luego que a ti te apetezca cocinarlos. El juego debería darse como fin en sí mismo, el hecho de jugar. Estoy de acuerdo contigo que debería haber una asignatura que se llame “¿Aprendemos algo jugando?” Y hablar de lo que son las soft skills, las habilidades blandas, los contenidos curriculares, los contenidos embebidos y necesitamos saber esas cosas, pero es que por suerte el juego en sí mismo ya está más que justificado, ya hay estudios suficientes. Recuerdo hace 8-9 años me costaba la de Dios encontrar estudios, a día de hoy ya hay muchos estudios de ABJ. De ludificación no, eso es verdad. Pero de ABJ hay bastantes estudios, sobre todo en ámbito universitario porque ese es otro problema, para hacer un estudio en un colegio o instituto flipas en colores. En *Resiliencia* tengo uno de la Universidad Castilla la Mancha de la Facultad de Educación o de Psicología para validar lo que plantea el Plan Nacional sobre Droga, nos hicieron el estudio, pero alucinas. Tuvimos que presentar cada uno 18 millones de papeles como que estamos capacitados para hacer un Escape Room. Me imagino que un profesor es complicado.

**E.: Para ti ¿qué es la ludificación o la gamificación?**

P.: Conuerdo mucho con la definición que hizo su creador Nick Pelling, fue creada en el 2002-03 y fue en el 2012 cuando empezó a conocerse. Nick Pelling la

definió como aquel proceso donde el juego estaba reprogramando la sociedad y por tanto debía considerarse para poder atender a cualquier desarrollo social que incorporase a personas. Es decir, simplemente tener en cuenta que el juego ha entrado con fuerza en los últimos años y las generaciones venideras se habrán criado en entornos lúdicos, de videojuegos sobre todo, y por tanto cuando se desarrolle cualquier tipo de contenido, sea educacional o no, se debería de tener en consideración el juego y los preceptos de diseño de juego para poder elaborar ese proceso. ¡Qué claro incluye educación, pero no sólo eso, incluye educación formal, no formal, informal, los ambientes laborales, los procesos de selección, desarrollo de software, desarrollo de páginas virtuales, desarrollo de historias... Y lo estamos viendo cuando Netflix hace lo de *Black Mirror*, lo de gira a la izquierda, gira a la derecha, eso ya es integrar elementos básicos de juegos de elige tu propia aventura, lo estamos viendo en educación muy fuerte, lo estamos viendo en empresa, lo estamos viendo en procesos de selección utilizando el Team Building, esas palabras... porque en castellano no puedes decir Construcción de Equipo porque queda fatal. Pero si dices que llevas a la gente a un Escape Room a hacer Team Building eso lo parte.

Pues esas cosas se están incorporando y es lo que dijo Nick Pelling “ojo, que los chavales que vienen ahora están acostumbrados a esto, con lo cual tened en cuenta esto para diseñar”. Igual que las generaciones anteriores se habían criado en un entorno concreto, tener en cuenta ese entorno para diseñar pues la sociedad evoluciona.

La Ludificación no es la aplicación de mecánicas, dinámicas y elementos... eso es una definición educacional, que es la que usa todo el mundo.

La definición real es cómo el juego está reprogramando la sociedad y cómo nosotros como diseñadoras y diseñadores, pero no de juegos sino de contenidos experienciales, tenemos que tener en consideración esos juegos para el desarrollo de nuestros contenidos.

**E.: ¿Cuál sería tu definición de Aprendizaje Basado en Juego?**

P.: Utilizar el juego como herramienta de aprendizaje en un entorno formal, no formal o informal con un objetivo definido.

**E.: ¿Cuál es tu definición de un Serious game?**

P.: Un tipo de Aprendizaje Basado en Juego donde coges un juego y lo creas desde cero con un objetivo didáctico completo, también conocido como juego con propósito.

**E.: ¿Cuál sería la definición de un Breakout o un Escape Room educativo?**

P.: Es un tipo de Aprendizaje Basado en Juego, el creador del Breakout... se llama Breakout EDU y es un *Learning Game*, es decir, es un juego de aprendizaje. Por lo cual está dentro del Aprendizaje Basado en Juego, es una subcategoría. De hecho un Breakout es un Serious game, por si alguien no se ha dado cuenta, lo que pasa que en lugar de referirse a un juego de mesa se refiere a Escape Room. Con una modificación que en vez de salir entras. Pero realmente si tuvieses que meterlo es un Serious game que está dentro del Aprendizaje Basado en Juego. No son cosas independientes, sino que cada una se mete en un cajón dentro de una categoría. Son Aprendizaje Basado en Juego porque utilizas los juegos para aprender cosas, Serious game o juego con propósito es crear un juego de la nada o modificar sustancialmente un juego para darle el propósito que tú quieres, y un Breakout es un *Learning Game* donde tú creas de la nada un juego para realizar un aprendizaje concreto, con lo cual es un Serious game. Lo que pasa es que las técnicas de creación son basadas en los Escape Rooms.

**E.: Pepe estoy contento porque mi caos está muy cerca a tu claridad. A mi me costaba mucho diferenciar, sobre todo... recuerdo 4 años atrás cuando se hablaba más de gamificación y bajo esa palabra encontrábamos otras**

cosas que no eran gamificación. La primera formación que monté en la Facultad tenía por título “Gamificación” y era Aprendizaje Basado en Juego. Pero no tenía claro los conceptos, hoy lo tengo un poco más claro. Pero me doy cuenta de que en los inicios, 4-6 años atrás, quizás era muy fácil poner etiqueta, porque la gamificación era una cosa muy concreta. Las primeras personas que se animaban a hacerlo casi era PBL con algo más.

P.: Creo que había de todo, ahí discrepo. *Zombiología*<sup>241</sup> de Santiago Vallejo es un gran ejemplo de proyecto inicial que no es un PBL puro, además estuvo metida mucha gente en ese proyecto. Si te fijas no es un proyecto que tuviese una reputación mediática de la leche. ¡Ese es el problema! Decía Bob Pop<sup>242</sup> “elegimos bien las causas, pero mal a los referentes”. La causa es genial es utilizar el juego como herramienta de aprendizaje, la apoyo y creo que es la leche. El problema es elegir los referentes, creo que con Kapp, con Matera... si hubiésemos elegido de inicio a Lazzaro, a Amy Jo Kim nos hubiese ido mejor.

Creo que es un tema de miedo, de hacer una crítica constructiva a lo establecido. Y a mi me ha pasado. Es necesario equivocarse para desestabilizar tu pensamiento mental. Es necesario criticarlo y volver a enumerarlo. Lo que pasa es que cuando ibas a una formación yo preguntaba “¿Alguien me puede explicar qué es una mecánica?”, absolutamente nadie me pudo explicar nunca lo que es una mecánica. Aprendí meridianamente claro lo que es una mecánica hace 4 años cuando conocí a Shei e Isra de *Llama Dice*<sup>243</sup>. Yo ya jugaba a juegos de mesa, pero les empecé a escuchar “cojo los cubos, hago esto” y pensé “esta gente sabe mucho” y encima educación no les escucha.

---

<sup>241</sup> Proyecto de gamificación elaborado en 2013 por el profesor Santiago Vallejo con el objetivo de enseñar Biología y Geología en un escenario de supervivencia ante los zombis. Inspirado en el proyecto de David Hunter *Zombie Based Learning*. <https://zombiebased.com/>

<sup>242</sup> Colaborador en programas de tv de Andreu Buenafuente.

<sup>243</sup> Es un estudio de diseño de juegos de mesa formado por Shei e Isra. <https://www.llamadice.com/>

Cuando hablamos de Aprendizaje Basado en Juego tendemos a escuchar a pedagogos y a profesores y creo que eso es un 25%, pero nos queda un 75% ¿y los diseñadores dónde están?

Porque el *Institute of Play* que me parece una práctica cojonuda, que yo hice *Funnynnovation Academy* en España haciendo un copia-pegar del *Institute of Play*, era coger a diseñadores y coger a profesores y ponerlos a currar juntos. Entonces llegas a hacer juegos maravillosos con la parte de docencia y con la parte de diseño. Pero no puedes poner a un docente que no ha tocado un juego en su vida a hacer juego, porque entonces haces Trivial y parchises y ocas. Y además no te saben decir lo que es una mecánica y además viene el problema de la personalización que es que todo el mundo quiere tener su Canvas. Entonces se crean infoxicaciones.

Hoy tenía tres correos y uno me decía “Mira Pepe tengo una formación de *Storytelling* para tal, ¿me puedes ayudar a hacerla?” A ver, si no estás capacitado no la hagas, pero no me puedes escribir a mi que me dedico a eso. Evidentemente no. El problema es que mucha gente se ha dedicado a dar formaciones y sé que mucho contenido lo han podido sacar de mi blog, que es una amalgama de cosas que he leído con cosas que voy proponiendo y le doy una forma. Las traduzco al castellano, intento bajarles el tono cinco niveles para que gente como yo que tiene 2 neuronas las pueda entender y poco a poco va saliendo. El problema es que se han dado muchas formaciones, mucha repercusión, antes de asentar unas bases. Ha habido una confrontación que no es adecuada ni correcta de gente hipermotivada con gente que decía que no lo quería. Ha habido un problema gravísimo, gente de tira para adelante esto te va a cambiar la vida y no sé lo que es una mecánica, pero tira para adelante; y doy una formación de gamificación de *ClassDojo*. Eso debería de estar prohibido, no se debería de permitir. Porque hay que entender qué es *ClassDojo*, de donde viene, los problemas que ha tenido en

otros sitios y saber los problemas que puede dar. Y luego te abres el perfil y haces lo que te da la gana. No te puedes saltar esos pasos previos. El problema de eso es que hace falta tiempo, es el único problema.

Hemos querido ir rápido, muchos estábamos muy motivados, nos llamaban para hacer tal y venga voy para adelante... Hasta que llegas a un punto que dices, un momento, se nos está yendo de las manos. Ha habido guerras, ha habido leches y luego hay ciertas personas como Recio o como yo hace unos años que se ponen críticos. Hay tres movimientos: los motivados, que son como los que llevan el caperuzo de los perros, que sólo miran para adelante; la gente que lo rechaza como reacción a una novedad, y después hay una corriente centrada, creo en ello pero poco a poco, creo en ello pero vamos a hacer las cosas bien, es una herramienta más.

**E.: Yo todo lo pongo bajo un paraguas más grande que es el Aprendizaje Basado en Juego, estás aprendiendo en clave lúdica. Siempre se dice “es que cuando se gamifica no se juega” y no estoy de acuerdo. Puedo plantear una gamificación con mi grupo clase diseñándolo y teniendo muy claro que no es un juego, pero si el alumnado se lo toma como un juego y están jugando, ¿entonces no lo hemos convertido en un juego? Se lo están tomando como un reto, como un juego, como una competición... sea un PBL o sea algo más elaborado.**

P.: Creo que es diferente, le llamo aprendizaje lúdico y eso son grandes palabras. Y después tengo, basándome en lo que he estudiado (que es bastante, son 8 años más el bagaje que tengo de jugón, más todo lo que sigo leyendo) tengo aprendizajes lúdicos que es todo lo que se aprende de una manera lúdica y tiene que ver con lo que denomina Schell “actitud lúdica”. Estoy de acuerdo contigo que la actitud lúdica se puede desarrollar en un entorno ludificado, en un Aprendizaje Basado en Juego o en un Diseño Inspirado en Juegos. Son tres grandes cajones



que tengo. La Ludificación la tengo a un lado y quiero tenerla a un lado. El Aprendizaje Basado en Juego lo tengo en el centro, que es donde se utiliza el juego y de ahí bajan muchas ramas: el Escape Room, los juegos de mesa, los videojuegos, los juegos de rol y después está el juego dirigido, el juego con propósito y el juego libre (en etapas de Infantil). Empiezas a hacer juego dirigido en Primaria, vas creciendo y vas haciendo el juego serio (juego con propósito concreto), es cuando metes Kahoot. Porque el *Kahoot* es un Aprendizaje Basado en Juego, no es gamificar nada, porque ahí sí que estás jugando activamente con un feedback constante. Y después tengo otro cajón que se llama Diseños Inspirado en Juegos, que lo he creado porque había cosas que hacen personas que no es Aprendizaje Basado en Juego y no es Ludificación. Como los *frikiexámenes*, muchos proyectos que hace Óscar de *Monkey Island* de la batalla de insultos, eso es Diseño Inspirado en Juegos. No estás ludificando nada pero estás basándote en algunos preceptos artísticos de los juegos para llevártelos a tu entorno y generar dinámicas lúdicas y desarrollar lo que se conoce como actitud lúdica. Eso ya existe, no me lo he inventado yo. También la realidad aumentada, el *Merge Cube*, todo eso son Diseños Inspirados en Juegos que no es claramente ABJ, no es Ludificación, pero sí que utiliza cosas de juegos. Es como ese cajón desastre que sabes que utilizan preceptos de diseño pero no es.

Con esas tres categorías me manejo perfecto, preguntame lo que quieras que con esas tres categorías sé enclaustrar cada cosa en función de sus características, ¿lo hacemos por diversión? Si es no, entramos: Ludificación, ABJ, Diseño Inspirado en Juegos. Si es sí, te sales de ahí, un juego, ya está. Que no quiere decir que no aprendas, quiere decir que tu propósito no es el aprendizaje.

Después ya empiezas:

¿Se juega?

Si la respuesta es sí, ABJ. Si la respuesta es no, Ludificación o Diseño Inspirado en Juegos.

¿Utiliza elementos, mecánicas y dinámicas de juego?

Si la respuesta es sí, puede ser ABJ, Ludificación o Diseño Inspirado en Juegos.

Es una serie de preguntas que tengo muy fáciles, porque la gente donde tiene el mayor problema no es en el proyecto, es en la justificación. Y tienen problemas de narices porque no saben explicar su proyecto. Tú tienes que presentar una fundamentación teórica.

Donde tú dices que el Aprendizaje Basado en Juego está arriba, hay gente que dice que arriba está ludificación, y estoy muy en contra. Porque la Ludificación jamás debe vencer al ABJ, porque ya son muchos años que le ha vencido. No quiero que la Ludificación esté dentro del ABJ, porque ya hay estudios científicos con grupo experimental y grupo de control que validan que con juegos se obtienen mejores resultados, no sólo académicos sino de desarrollo de habilidades. Con la Ludificación no. Si yo lo meto todo debajo del cajón del ABJ le estoy quitando validación.

Quiero que cada uno tenga su cajón, y si uno está validado está validado, y si otro no lo está no me importa desterrarlo.

**E.: Claro, yo le llamo Aprendizaje Basado en Juego porque la actitud que despierta en los alumnos tanto ABJ como Ludificación como Breakout es lúdica, se da un comportamiento lúdico o esta predisposición lúdica. Si además vemos experiencias como la de Óscar y Manu, dos grandes referentes que llevan muchísimos años picando piedra. Empezaron haciendo experiencias de nivel 3 y ahora son de nivel 10, y esas experiencias no son puras, muchas veces. Óscar te mete un poco de todo y eso complica a la gente que no tiene tanta experiencia a saber si es ABJ o gamificación. Les**

**pone a jugar a rol. El combate de insultos de alguna manera entra dentro de la narrativa de la propuesta y también se incorpora cuando juegan a rol.**

P.: Sí, pero para llegar a ese punto... Manu y Óscar son dos ejemplificaciones maravillosas, sobre todo por publicaciones Manu que es autor y profesor, con lo cual con él ya tienes el 98% de las cosas ganadas. A Manu pocas cosas le vas a discutir. No hay muchos Manus, alguno más como Eugeni...

Después hay otro problema que es la fundamentación, el problema es enseñar un proyecto de Óscar y Manu sin haber creado un sustento teórico. Condicionas a la gente a evaluar o imitar un proyecto que no entienden.

Con Manu no tengo problema, se sabe perfectamente cuando hace ABJ y cuando Ludificación. Hace un ABC muy concreto y tiene un método propio que no da lugar a equivocaciones.

Pero Óscar es más anárquico, es más complicado pillarle. Él dice "Yo no hago Ludificación". Para un momento, vamos a coger el concepto de ludificación y vamos a ver qué haces. Lo primero: Óscar no juega a rol en clase, jugar a rol es una cosa y lo que hacen los docentes en clase es otra. Óscar sabe utilizar muy bien un juego de rol en el aula, pero no juega a rol porque implica utilizar las mecánicas del juego. Utiliza lo que él llama *Breaking the box*, rompe la caja y utiliza lo que...

Óscar utiliza una mezcla, el proyecto de *Bloomfield* es Ludificación cuasipuro. La radio de *Bloomfield* es un proyecto de *Diseño Inspirado en Juegos* puro. La batalla de insultos es un microproyecto que inserta y es un *Diseño Inspirado en Juegos*. Pero tiene un diseño narrativo que sustenta la experiencia que va aderezando con avatares, que son elementos de juego, y genera dinámicas en clase lúdicas. Pero no están jugando. Sin embargo con sus deberes, sus aportaciones hacen que sus personajes avancen en niveles y misiones. La gente tiene que entender que esto es ludificación de la buena, no estamos hablando de puntos. Porque hay ludificación de la mala.

Igual que te digo “No hay ABJ del malo”, no lo hay, o yo no lo he descubierto a día de hoy. Hay ABJ que no consigue su objetivo, pero no es nocivo.

En cambio la Ludificación sí es nociva mal utilizada.

Óscar es un gran ejemplo en España de un proyecto ludificado, que es *Bloomfield*, el *Orient Express*, porque utiliza una narrativa como elemento de juego transversal durante todo el curso, y es de los pocos profesores que no la abandona durante todo el curso. Que todos los profesores en el primer trimestre acaban dejándolo de lado porque no saben qué medallas darles más. Utiliza avatares por alumnos que les hace progresar, avanzar y retroceder; utiliza misiones y mundos y los asocia con contenidos pedagógicos y eso es ludificación.

Antes de Ludificación, mucho antes, Aprendizaje Basado en Juego y cuando sepas aplicar un proyecto de ABJ nos ponemos a hablar de un proyecto de ludificación. Cuando hayas hecho 2 Escape Room, un jueguecito serio con tus alumnos, cuando hayas utilizado el juego en clase, entonces te pones a hablar de Ludificación. No des el salto.

Cuando he leído lo de Matera “Mitos a desterrar”: “Hace falta ser un jugón para llevar la gamificación al aula. Mentira. A gamificar se aprende gamificando”. No, cero, mal. A gamificar se aprende jugando, pero no gamificando. Esa es la diferencia. Por eso digo aprendizaje lúdico, porque dentro de “lúdico” es una palabra trampa que incluye muchas cosas. Aprendizaje lúdico tiene que ver mucho con actitud lúdica. ¿Y de eso habla Kapp?, no; ¿habla Matera?, no. Habla Schell y hablan los diseñadores, que es lo que importa en los juegos, la actitud lúdica. Que es la actitud, la predisposición natural con alegría que tú te enfrentas a resolver retos y problemas. Los retos y problemas son parte inherente en el diseño de juegos.

**E.: Hablando con Óscar le pregunté sobre su proyecto de *Monkey Island*, si era ABJ o gamificación. Él decía que era ABJ. Quiero decir que se ha llegado a un nivel de desarrollo... si Óscar ya tiene dificultades para catalogar, identificar su experiencia como ABJ o Ludificación el resto ya no te cuento. Tú lo tienes muy claro porque te has hecho estos 3 cajones y te permite, respondiendo a una serie de preguntas, ir eliminando y colocar cada cosa en su sitio. Pero no todo el mundo ha hecho ese ejercicio.**

P.: No lo he hecho yo, esto no es mío. Los 3 cajones llevan existiendo antes de que me metiese en este mundo. El problema es que mucha gente propone demasiada información: tú lee a Kapp, lee a no sé quién... Y mucha de la referencia bibliográfica está en inglés y es un problema.

Fui a dar una formación a la Miguel de Cervantes a Valladolid, que es privada, a catedráticos. Esto fue hace 3 años y me dije “o te aclaras o te van a dar de ostias”. Cuando hablas con gente formada no te vale con “es que al alumnado le brillan los ojos”, no. Eso vale para ir a un congreso y que la gente te aplauda. Pero cuando vas con un tribunal tienes que saber encajonar las cosas y referenciar a gente que lleva mucho tiempo antes que tú. Esto ya lo ha hecho Andrzej Marczewski, Amy Kim, Lazzaro, lo que pasa es que cada uno ha sacado cositas y la gracia de esto es el Frankenstein, el moderno ludotero que le digo yo. Todo eso darle un *packaging* comprensible para un ser humano normal.

Son tres cajones porque realmente si tú te pones a pensar todo existe en 3. Todo lo que haces, todo lo que enseñas entra en 3 cajones. En *Diseño de juegos* eso se llama la elegancia, que son las acciones inherentes y las acciones emergentes, en precepto básico de diseño de juegos te dice que un juego tiene que tener pocas acciones inherentes que desarrollen muchas acciones emergentes y te dirá que es un juego elegante. En el Diseño instruccional o formativo es igual cuanto menos formación des o información que dentro englobe más información la gente ubicará un contexto de uso, y eso es fantástico. O estudias tu proyecto, o estudias

*ClassDojo* o estudias lo que te salga del pie y lo puedes encapsular en una zona. Y eso es importante, porque luego irá el Consejero de Educación, el Inspector, tu compañero de aula o de división y le podrás encapsular lo que estás haciendo en un grupo y referenciarlo. Además como esto es ABJ aquí están mis 10 artículos referenciados, y cuando lo vea dirá “Esto ya está”.

El problema es que como nadie sabe, o sea los inspectores no tienen ni idea, en las universidades tampoco, nadie tiene ni idea... esto seguirá rodando y rodando hasta que el grupo de enmedio sea lo suficientemente grande para frenar o hasta que haya voces que den mucho por saco y la gente diga “en vez de seguir a los hiper motivados vamos a seguir a los centrados”.

**E.: Después de hablar con docentes y realizar diversas lecturas he llegado a la conclusión que todas estas estrategias que utilizamos en clave lúdica al final las estamos convirtiendo en *Serious game*, les estamos dando un objetivo de aprendizaje que puede ser curricular o extracurrilar. Puedes coger cualquier juego que no es un *Serious game*, pero si le metes una intencionalidad de aprendizaje ya lo estás convirtiendo en *Serious game*.**

P.: Discrepo. Coges los *Story cubes*, el gran ejemplo de uso, o el *Ikonikus* son los dos juegos que deberían tener en clase, son las emociones para Primaria y contar historias que son léxico y escritura. Mi hija tiene 10 años y los sigue usando, son maravillosos para desarrollar escritura creativa. Vamos a tener en cuenta los dos tipos de aprendizaje: el emergente y el incrustado. El emergente es el que tiene que ver con las dinámicas de juego y con el desarrollo de habilidades blandas o softskills, también tiene que ver con el desarrollo de la escucha activa, de la empatía... cuando tú quieres trabajar un problema en clase estás haciendo un aprendizaje emergente para hacer consciente a la gente de su entorno, se la llama la *Serious Fun*, la diversión seria o con propósito. Después hay un aprendizaje incrustado, tú quieres que aprendan algo teórico que va a estar embebido dentro

del propio juego, eso con los *Story cubes* no lo puedes hacer, porque no puedes embeber nada dentro de los *Story cubes* a no ser que forges unos dados de cero. El *Serious game* hay que tener cuidado para diferenciarlo, el *Juego con propósito* y el *Juego dirigido* son dos cosas que hay que diferenciar, y tiene mucho que ver con la modificación sustancial que hagas del juego. Si cojo unos *Story cubes* y digo “vamos a hacer un dictado” (quiere decir redacción), tiro los dados para todos, los proyecto y todo el mundo escribe la historia que le apetezca y luego la corrijo y hago evaluación de ese trabajo, eso es juego dirigido, no es un juego con propósito. He utilizado el juego con sus reglas y lo he dirigido hacia mi propósito concreto. Imagina que cojo el *Ikonikus* y hago lo mismo, en la clase de mi hija lo utilizaban para hacer la asamblea semanal, la profesora tiraba las cartas de 9 en 9 y decía “¿cómo lo habéis pasado este fin de semana? Elegid una carta y se lo explicáis al resto.” Los alumnos miraban las cartas, se lo pasaban bien, desarrollaban esa actitud lúdica y tenían que ajustar su modelado mental a una carta, y creaban generaciones de asociación entre lo que pensaban y lo que la carta decía. Incluso la carta les hacía aflorar cosas. Eso es *Juego dirigido*, no es un *Juego serio*.

Ahora imagínate que esa profesora dice que los iconos del *Ikonikus* no le valen, y va a utilizar el mismo formato, con el mismo estilo pero en clase van a trabajar los iconos para en 1º de Bachillerato hacer un taller contra el bullying o el acoso escolar. Que piense cada grupo en 5 iconos que ellos sienten, que lo expresen de una manera artística, cuando ellos sean tratados de una manera mala y van a hacer una baraja contra el bullying. ¡Eso es un *Juego serio*! Porque estás cambiando sustancialmente o la arquitectura o la apariencia del juego para darle un enfoque concreto que no sirve para otras cosas.

Escoge un juego, la mecánica no la cambio, puedo utilizar la misma mecánica y el juego no lo voy a cambiar, pero lo voy a utilizar para lo que yo quiero. No cambio ni los componentes, ni la mecánica, ni hago un cambio sustancial. Simplemente lo reoriento, quito alguna mecánica, y lo reoriento hacia lo que yo quiero. Otra cosa es cargarte un juego, utilizar lo que te gusta y hacer un juego nuevo. Puedes hacer un plagio. ¿Te acuerdas del pollo que hubo con Edelvives? Que plagiaron el *Virus!* Pues eso era un *Juego con propósito*, cogieron el *Virus!* lo plagiaron, pero cambiaron toda la iconografía, lo asociaron con el proyecto ludificado, eso es un *Juego con propósito*. ¿Cuál es el propósito? ¿El aprendizaje? No, este juego lo vas a jugar y mientras te vendo el proyecto ludificado. Es un juego con propósito. Al final se piensa que los juegos con propósito son juegos con aprendizaje, no, es que tiene un propósito definido más allá de la diversión. Cuando coges un juego y lo modificas tan sustancialmente que creas otro juego, que aunque tenga reminiscencias al primero sabe a otra cosa diferente, estás haciendo un juego serio, un *Juego con propósito*.

Ahora digo mucho *Juego con propósito* porque es una de las cosas que cambié, ya no le digo *Serious game*. Y me lo hizo cambiar Oriol Comas, fue una conversación comiendo con él, y tiene toda la razón. Me debatió que Juego y Serio son contrapuestos y me dijo “Yo lo llamo *Juego con propósito*”. Es cuando buscas un propósito muy concreto.

El juego dirigido es coger un juego según está, un *Fantasma Blitz*, y te lo llevas para que aprendan otra historia, pero no estás cambiando ni los componentes, ni las mecánicas, ni absolutamente nada. Juego serio si coges el *Fantasma Blitz* te cargas el tablero (no tiene tablero), te cargas las fichas y dices “Tenéis que hacer un tablero de X por X” que son las mismas del tablero original y los monigotes los hacéis vosotros, pero en lugar de Fantasmas serán Don Quijotes y Sancho



Panzas. Y en las casillas vamos a recrear el viaje del Quijote. Entonces es un juego serio.

**E.: En mi caso considero que si es el alumnado quien crea este nuevo juego junto con el docente que lo acompaña, le pongo como nombre *Juego elaborado*.**

P.: Eso es un *Serious game*, no lo define quien lo diseña sino su propósito.

**E.: Tradicionalmente cuando hablábamos de *Serious game* era un juego que se había diseñado de origen con una intencionalidad educativa.**

P.: Sí, sí.

**E.: Lo que pasa es que ahora estamos transformando esos conceptos a cosas que se ajustan más a la realidad. Coge el docente y dice “Vamos a hacer *La isla prohibida*<sup>244</sup>, pero no va a ser el mismo juego porque vamos a hacer nuestras losetas. Me vais a investigar sobre entornos geográficos de proximidad o monumentos...**

P.: ¡La leche!

**E.: ...vamos a hacer nuestro juego. Documentaros porque quiero unas buenas fotografías o en Plástica me hacéis los dibujos. Tiene que ser de nuestro entorno.” A eso le pongo como nombre *Juego elaborado*, lo elaboran y el proceso de elaboración conlleva el aprendizaje. No hace falta que juegues. Al final quizás acabas jugando.**

---

<sup>244</sup> Juego cooperativo donde se deben reunir los 4 amuletos de poder antes de que la isla se hunda.

P.: Hay que tener cuidado porque *Juego elaborado* es como ser humano que respira. Sí, todos los juegos son elaborados. Eso es un juego con propósito, porque el propósito...

Me parece un proyecto precioso, es un proyecto que recomiendo que antes de ludificar deberían hacer eso, diseñar un juego, eso es la leche.

Es un juego con propósito, no sólo están jugando sino que lo están diseñando. Estás creando un aprendizaje cooperativo y basado en proyectos y lo estás fusionando con la elaboración de un juego con propósito.

Lo bueno que tiene es que esto es una herramienta que machiembra con otros tipos de aprendizaje y que da mucho juego.

Juego elaborado creo que es un error de concepto porque todo juego es elaborado y el fin de un aprendizaje lúdico, la esencia de un aprendizaje lúdico o el cajón donde se mete no lo define quien lo hace sino el propósito con el que se hace.

**E.: ¿Pero todo juego no tiene también propósito?**

P.: Sí, por eso existe el 4 keys 2 fun.

**E.: Obviamente es una reiteración decir que es un juego elaborado, todos lo son.**

P.: Sí, pero es que no hay ninguna fundamentación que diga que el juego elaborado es una herramienta válida en el aprendizaje. No existe ese término. Es como Isaac Pérez, profe de Educación Física, ha creado algo que se llama *Gamificación*<sup>245</sup>.

Me parece muy bien que se creen términos, pero si no asentamos los que ya tenemos y además creamos más términos creo que no avanzamos a ningún sitio.

---

<sup>245</sup> Es un concepto que hace referencia al diseño de una gamificación tomando como narrativa una ya existente y suficientemente conocida por el público, para llevarla al ámbito educativo. (Pérez, 2020)

Cuando hablo de propósito... cuando hablo de aprendizaje lúdico es porque anteriormente he estudiado a Lazzaro y he visto que está el *Easy Fun*, el *Hard Fun*, el *Serious Fun* y el *Social Fun*. Y he explicado lo que es cada cosa: cuando hablo de *Hard Fun* estoy hablando de competiciones de ajedrez, hablo de las *Magic*, de *Gambito de dama*, les recomiendo la serie y ven lo que es el *Hard Fun*, el jugador/a fiero; cuando hablo de *Social Fun* es jugar por placer con los amigos, con los ganchitos encima de la mesa para pasar un buen rato todos juntos, ese elemento social y de cohesión, hablo del juego como elemento de cohesión de la sociedades, lo que pasó en Santiago de Compostela donde detectaron más de 200 tres en raya tallados en la piedra, donde la clase baja se dedicaba a jugar; luego está el *Easy Fun* que es el aprendizaje de explorar, de imaginar, que tiene mucho que ver con los juegos de rol, con la narrativa, con el poder inventar como los *Story Cubes*; y cuando ya sabemos todo eso pasamos a los *Serious Fun*, y es de ahí de donde emanan los aprendizajes lúdicos, cuando digo con propósito es con propósito Serious, *Serious Fun* con propósito. Si quieres le llamo aprendizaje serio, pero no me gusta. Le llamo aprendizaje lúdico con propósito serio, con propósito más allá del *Hard*, del *Easy* o del *Social*.

**E.: Vuelvo a un tema que has sacado al inicio, el *Institute of Play*, tú te embarcas en una aventura muy loca que es montar tu propia academia. Justamente inicias los pasos cuando el *Institute of Play* cierra las puertas. ¿No lo ves arriesgado siendo desde el ámbito privado?**

P.: Es una locura de proporciones épicas. No sólo es arriesgado por eso, yo tiré con mis fondos y yo vivo en un piso de 65m<sup>2</sup> en Valdemoro, un pueblo al sur de Madrid. Que no es que sea el tío más rico del barrio. Pero lo hice porque a mi el *Institute of Play* me pareció una idea cojonupia, que le pasó la “muerte norteamericana”, la muerte por grandeza, el *Institute of Play* creció por encima de sus posibilidades. Todo tiene un tope y hay que buscarlo y mantenerse.

Hay una cosa que me gusta que le llamo la teoría de la mediocridad, creo que hacen falta más cosas normales y no tanto emprendedor épico que levanta su proyecto de un taller... Yo soy como ese ebanista que tiene su taller, que un día abrió su otro taller, que tiene sus clientes asiduos y que vive en una pequeña casita de piedra de 65 metros con su pareja y una niña que pudo o no ir a la universidad, que tiene un mastín y sale a pasear todos los días y tiene una vespa, y ya está. Mi pretensión es irme algún día al norte a una casa pequeña, con mis perricos, yéndome a correr... no aspiro a nada más.

A mi me parece una idea muy buena, además en España eso no existía. Juntar a diseñadores y diseñadoras con profesionales de distintos ámbitos, no sólo del aprendizaje. Esto hay que hacerlo y como soy medioidiota dije "lo voy a hacer yo". Por aquel entonces no conocía a mucha gente, te estoy hablando de hace 4 años de *Funnynnovation*, no ha cerrado pero con la pandemia no he podido seguir haciendo formaciones. ¿Porqué el ámbito privado? Porque tengo una visión y lo que he aprendido es que cuando me intento juntar con una entidad pública mi visión se cuestiona y voy 5000 veces más lento. Me niego a pensar que tú no has vivido eso. Cuando hago las cosas yo solo voy 10.000 veces más rápido que si las hago con una entidad pública al lado. Lo intenté.

Voy a hacer lo que a mí me molaría, crear una fundamentación teórica fuerte que estoy yo para hacerla, pero trae a diseñadores y que hablen con profesores. Eso no existe, eso no se hace en ningún lado. La gente cobraba, los diseñadores no venían de gratis, cobraban 200€, no mucho pero 200€ por día de formación. Cogí a Llama Dice, a Shei y a Isra dimos 4 talleres, los cuatro llenos, con lista de espera. Me traje a Jordi Martín de Escape Rooms, 2 talleres, llenos con lista de espera. A Roberto Alhambra para un taller de rol, lleno con lista de espera. Me fui a Barcelona a dar un taller de rol, lleno con lista de espera. Justo cuando llegó la pandemia había hablado con Noe y con Eloi Pujades e iban a encargarse para llevar la academia allí. No me estaba forrando, pero estaba saliendo.

Tenía el método, frente al método universitario que me decía “mete a muchos alumnos”, yo decía “No”. Método 4x4, no hago formaciones de más de 16 alumnos. ¿Cuánta gente se junta a una mesa a jugar? 4 es el número perfecto de todos los juegos que no son para dos. Trabajo cooperativo y siempre basándome en juegos diferentes. Las formaciones salían muy bien, salía la gente muy contenta, los diseñadores flipaban. Era gente que normalmente iban a eventos de diseño y les pagaban con un bocadillo. La gente pagaba entre 50-80€ por 8 horas de formación, que no me parece caro. Los formadores cobraban, se enseñaban procesos de diseño y además creé mis kits de diseño, son latitas. Toda la formación en lugar de darla en un pdf creaba un juego de cartas.

Soy editor de *All the little lights*, sé maquetar, sé editar, sé diseñar. Hice un juego de crear juegos de mesa de roles ocultos, donde cada grupo tenía su juego y tenía un rol oculto que era “le puedo quitar un componente al grupo de al lado” y al final de cada formación siempre se llevan un kit de diseño. De Escape Room, de juego de mesa...

Las formaciones eran buenas, buenas. Pero porque se salían del ámbito académico. He hecho diversos talleres en CRP, hay uno en Zamora que ha hecho un taller de jóvenes escritores con un kit de diseño mío. Me compró 20 kits de diseño y creó el taller con ellos.

Supercontento. Luego llegó la pandemia y todo a tomar por culo. *Funnynnovation Academy* volverá.

El posgrado que vamos a hacer ahora de Maecenas es La Salle, pero el temario... me dijeron

“te cogemos de director de contenidos

¿Puedo hacer lo que quiera?

Sí.

Voy a allá con todo.”

Un trabajo superfluido. Esto lo he intentado hacer con, por lo menos, dos universidades públicas.

**E.: Esto te lo dije en una conversación telefónica de hace un par de años. Hay posibilidades de hacerlo en la pública.**

P.: El problema es que todos vamos haciéndonos mayores y no hacemos nada. ¡2 años! En dos años he abierto la academia, he lanzado un posgrado de aprendizajes lúdicos siendo director de contenidos, he sido director de mi propia academia...

Si no hubiese hecho nada, llego igual que tú ahora. Hay posibilidades...

¿Y todo lo que he aprendido?

## 9.12. Tablas detalladas CEL

Tabla XXVIII. Detalle de experiencias según competencias curriculares

	Aprender a aprender					Competencia digital		Competencia matemática y ciencia y tecnología						Competencia sociales y cívicas					
Infantil	29	43				29	228	7	29	31	42	149	217	29	31	43	111	145	149
	62	149						224	227	228	238	240	244	217	219	222	224	226	227
	240	244						246	247	248	250			228	240	246	247	250	
	247	250																	
Primaria	1	9	12	15	24	25	9	6	12	13	15	23	25	2	9	15	16	17	19
	26	28	29	30	32	33	29	26	28	29	30	31	36	20	21	24	25	26	28
	38	39	41	43	45	53	30	41	53	54	56	58	67	29	30	31	35	38	39
	54	58	61	65	66	67	33	71	73	76	78	79	83	40	41	43	45	48	49
	71	73	77	78	89	105	45	104	119	120	132	135	146	54	58	61	65	66	67
	114	119	120	140	143	144	58	147	156	160	161	163	190	68	77	78	114	119	130
	147	151	160	162	163	182	73	192	204	205	206	207	208	143	144	147	151	190	191
	192	194	197	202	203	208	208	210	213	214	220	225	230	202	203	208	210	216	220
	216	220	230	232	234	236	209	242						229	230	232	234	235	236
	242	249					235												
Secundaria Obligatoria	52	70	74			88	176							40	52	57	63	64	70
	88	91	97					50	51	52	55	59	60	72	86	88	91	96	97
	100	102	116					84	85	86	87	90	92	99	100	102	116	117	126
	117	118	136					93	94	95	96	97	99	127	128	129	130	131	136
	139	158	164			100	101	102	107	109	110	137	139	141	142	164	170		
	170	172	173			112	115	123	137	141	155	172	173	174	177	179	180		
	176	187	189			157	158	175	193	215	223	181	183	184	185	186	187		
	195	200				233	241	243				189	195	198	199	200	215		
											233								
Bachillerato	69	164	165			165	167	87	96	98	108	112	134	96	129	141	154	164	165
	167	169	170					138	141	153	154	155		166	167	169	170	178	187
	178	187	189											189					

	Comunicación lingüística						Conciencia y expresiones culturales			Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor					
Infantil	7	29	31	103	106	111	29			29	219	221	222	224	227
	113	145	149	150	217	218				231	238	240	244	247	248
	219	221	222	226	227	228				250					
	231	238	244	246	248	250									
Primaria	1	2	3	4	5	9				9	15	19			
	10	11	12	13	14	15	8	9	15						
	16	17	18	22	23	24	21	25	26						
	25	26	27	28	29	30	27	29	30	25	26	28			
	31	33	35	37	41	44	32	33	34	29	30	32			
	46	48	53	54	58	61	38	39	40						
	65	66	73	75	77	79	45	46	47	58	61	65			
	82	89	105	113	114	119	53	54	58						
	130	143	144	146	148	151	65	66	114	67	143	144			
	152	159	162	171	182	190	140	151	182						
	191	192	194	196	201	202	192	206	234	148	160	162			
	203	205	206	207	211	212	236	249							
	216	220	229	234	235	236				163					
239	245	249													
Secundaria Obligatoria							40	52	72	52	88	115			
	52	70	74	80	81	88	88	117	118						
	91	92	97	99	110	112	136	142	164	116	117	129			
	115	117	118	121	122	123	168	170	177						
	124	125	130	133	139	141	179	180	187	136	176	189			
	142	170	172	175	176	181	189	195	199						
	187	188	195	198	199	200	200	215	233	195	199	200			
	215	233	237	241			237								
Bachillerato	69	112	121				164	165	166	129	166				
	122	141	170				170	178	187	167	169				
	187	237					189	237		178	189				



 la experiencia forma parte de una competencia, pero está en más de una etapa  
 la experiencia forma parte de más de una competencia y etapas



Tabla XXIX. Detalle de experiencias según ámbitos

	Ámbito lingüístico						Ámbito matemático						Ámbito científico-tecnológico					
Infantil	7	31	103	106	111	113	7	29	31	42	149	7						
	145	150	217	218	219	221	217	224	227	228	238	29						
	222	226	227	228	231	238	240	244	246	247	248	240						
	244	246	248	250			250											
Primaria	1	2	3	4	5	10							6	9				
	11	12	13	14	15	16							19	20				
	17	18	21	22	23	24	25	26	28	29	30	22	25					
	25	26	28	31	35	37	31	41	53	56	58	29	36					
	40	41	44	46	53	54	67	68	71	76	78	38	39					
	58	65	66	73	75	77	83	104	119	120	132	41	53					
	79	82	89	105	113	114	135	146	147	156	160	54	58					
	130	143	144	146	147	148	161	163	204	205	206	163	190					
	151	152	159	162	171	182	207	208	209	213	214	192	197					
	192	194	196	201	202	203	220	225	230	236	242	206	208					
	205	206	211	212	216	220							210	213				
	229	234	235	236	239	249												
Secundaria Obligatoria	40	52	70	74	80	81						59	60	84	85	86	87	
	88	91	112	115	117	118	50	51	55	115	124	90	92	93	94	95	96	
	121	122	123	124	125	129						97	99	100	101	102	107	
	130	133	139	168	170	172						109	110	112	116	137	155	
	181	187	188	189	195	198	141	157	233			158	175	176	193	223	241	
	200	215	233	237								243						
Bachillerato	69	112	121	122	129	165	141						87	96	98	108	112	134
	170	187	189	237			154						138	153	154	155		

	Ámbito social					Ámbito artístico					Ámbito de la Educación Física				
Infantil	111	113	145	219	221	31					43	113	231	240	248
	222	224	226	227	228	145									
	240	244	247	250		217									
Primaria	9	12	13	15	19	8	9	27	31	32	40	43	61	71	113
	20	26	38	39	45										
	49	58	61	65	66	33	38	46	47	58					
	67	113	114	119	130	66	140	151	156	191					
	132	151	216	220	229										
	232	236				206	213	216	245	249					
Secundaria Obligatoria	64	91	117	127	128	72	117	136	176	179	40				
	130	136	139	141	142						237				
	164	168	170	172	173	193	195	198	199	215					
	174	176	177	179	180										
	181	183	184	186	187	233									
189	193	199	200	215											
Bachillerato	141	154	164	165	166						237				
	167	169	170	178	187										
	189														

	Ámbito de Educación en valores					Ámbito personal					Ámbito digital
Infantil	145	217	219	222	224	31	43	62	103	106	228
						111	149	222	224	227	
	227	228	240	247	250	228	238	240	246	247	
						248	250				
Primaria	1	15	24	34	39	15	21	26	31	37	58
	45	48	58	61	65	41	43	45	58	61	73
	66	67	114	130	220	65	66	67	146	148	197
	232					159	191				235
Secundaria Obligatoria	130	142	164	170	173	57	63	116	126	131	176
	176	180	183	184	187	136	170	172	183	184	195
	195	200				185	189	195	237		
Bachillerato	164	169	170	178	187	165	170	189	237		



la experiencia forma parte de una área/ámbito, pero está en más de una etapa  
la experiencia forma parte de más de una área/ámbito y etapas

Tabla XXX. Detalle de experiencias según capacidades/habilidades

	Actividad competitiva					Actividad cooperativa					Adquisición vocabulario					Agudeza visual					Atención				
Infantil	7	29	31	43	113	7	43	113	149	218	7	106	111	113	145	43	113	149	150	219	7	29	42	43	62
						219	222	224	226	227	149	218	219	221	222	228	231	238	240	244	103	106	111	113	145
	218	240	247								226	227	228	231	246						149	150	218	219	221
						228	248	250			247	248	250			246	247	248	250		224	226	228	231	238
Primaria	2	4	5	8	9						1	2	3	13	15	8	16	28	30	32	2	6	8	9	16
	10	11	12	13	14	1	2	12	14	15	16	18	21	22	23						18	21	27	29	32
	16	17	18	23	24	21	24	32	33	36	28	35	37	39	40						34	37	38	39	41
	25	26	27	28	29	37	39	43	44	58	44	53	58	65	66	39	41	43	54	61	43	44	47	48	54
	30	31	32	34	38	61	67	73	75	76	75	79	82	89	105						58	61	66	67	68
	41	43	45	46	49	113	114	119	140	143	113	143	144	148	151						71	77	78	79	82
	56	58	65	66	75	144	148	151	156	159	152	162	171	182	192	66	113	119	156	163	89	104	113	119	120
	76	79	104	113	119	162	190	203	208	210	196	201	202	203	205						130	132	135	140	143
	130	135	146	147	160	213	216	220	229	230	211	213	216	220	229						144	146	147	151	156
	191	210	213	214	216	234					232	234	235	236	239	182	194	212	213	216	162	163	182	190	192
	220	232	234	236	242						249										194	203	209	210	213
																					216	220	229	230	235
																					225				
																				236					
Secundaria Obligatoria	51	55	59	60	64																				
	70	74	80	81	85	52	57	70	74	86	40	57	70	72	74	55	72	87	90	91	50	51	55	72	84
	90	93	94	95	96	88	91	93	97	99	80	81	87	88	91						85	87	90	91	92
	101	102	107	109	110	100	102	112	116	129	94	97	99	100	102						93	97	99	100	102
	112	115	116	127	128	136	137	142	155	164	115	121	128	136	139	93	99	107	139	155	107	109	110	112	115
	130	131	137	139	141	168	172	173	174	176	142	158	164	170	172						117	125	127	129	130
	155	170	172	173	174	177	180	184	188	189	177	179	188	193	195						131	158	164	168	172
	175	176	177	179	180	193	195	198	199	200	199	200	237	241		168	184	241			175	183	184	185	186
	181	183	185	195	233	215	233	237													187	188	215		
241																									
Bachillerato	96	108	112	141	153	108	112	129	138	153	69	87	121	154	164						69	87	98	112	129
	154	155	170	178		155	164	166	167	178	170	237									134	154	164	167	169
						189	237														155				

	Cálculo					Concentración					Coordinación movimientos					Coordinación óculo-manual					Creatividad				
Infantil	7	31	42	217	224	7	29	42	43	103	103	106	113	224	231	7	29	43	103	106	31				
						106	111	150	219	224						113	145	149	217	238	145				
						226	238	240	244	247						240	247	248			217				
	227	228	244	248	250	248	250				240	247	248												
Primaria	12	15	23	25	30						6	8	32	41	47	9	16	25	29	41					
	31	54	58	71	76	8	9	16	27	28											1	2	3	9	14
						29	34	35	38	39											15	21	31	32	33
	78	83	104	119	120	41	43	53	54	58						43	61	66	113	119	37	44	47	58	61
						61	65	66	67	71	61	71	113	119	140						73	75	105	132	140
	132	146	147	160	161	76	78	79	104	105						146	156	182	220	229	148	151	171	182	190
						119	120	146	156	161											194	196	201	203	206
	163	204	205	206	208	162	163	182	191	192	146	152	156	182	220						207	216	232	235	245
						201	207	212	214	216											249				
	214	220	230	236	242	220	229	230	235	242	146	152	156	182	220	230	232								
Secundaria Obligatoria	50										85										52	72	92	110	112
	51					50	51	55	72	74						85	87	93	107	116					
	55					84	85	87	88	90	87														
	72					92	93	99	100	107											115	122	133	136	172
	109					109	112	115	116	117	93														
	124					128	137	142	155	157															
	173					172	175	176	183	184	107														
	174					186	188									137	139				195	198	233		
	181										137														
233																									
Bachillerato						87	98	112	154	155	87					87					69				
	154					166	167	178													112				
																					122				



	Imaginación					Lenguaje					Lógica					Memoria					Observación				
Infantil	31					7	31	103	106	111	7					7					7 42 113 145 150				
						113	145	150	217	218						62									
	219					219	221	222	228	231	244					240					238 240 244 246 247				
						238	246	248								246					248 250				
Primaria						1	2	3	4	5	30										13 14 16 18 32				
	1	2	3	14	15	9	10	11	12	13	39														
						14	15	16	17	18	78					8 18 27 34 38									
	21	26	31	32	33	22	23	27	28	31	104										38 39 41 54 58				
						33	35	37	44	46	119					44 49 54 65 66					65 66 67 71 77				
	37	44	73	105	151	58	73	75	79	82	120					71 73 113 119 132					113 135 140 156 163				
						89	105	113	130	143	135														
	159	171	182	194	201	144	147	147	159	162	163					147 152 161 192 197					191 197 201 208 211				
						171	182	194	196	201	197														
	202	203	216	235	249	202	203	206	207	211	207					208 225					216 220 225 235 249				
					216	229	235	236	239	213															
					249					214															
Secundaria Obligatoria	52					52	59	60	70	80						52 59 72 80 84					50 51 55 72 85				
	92										84 86 95 112 128					85 86 87 90 93					86 87 90 93 99				
	112					81	91	92	110	112						94 99 100 115 117					102 117 131 157 172				
	115										136 157 176 179 233					155 168 170 176 186					174 175 179 185 187				
	122					115	117	122	123	124						195 223					188 189 193				
	126										237														
	155					125	130	142	164	172															
	164																								
Bachillerato	199					198	199	200	215	233						87 98 134 165 167									
	112	122	155	164	167	69	112	122	164	166	112	154	178	237	87	134	155	170	87	98	134	165	167		
					169										169 187 189										

	Organización espacial					Pensamiento estratégico					Psicomotricidad					Razonamiento					Reflejos				
Infantil	29	43	103	106	113	29					7	31	113	224	228	219	222	226	227	240	113				
	145	240									231	240	248			244					240				
																					247				
Primaria	9	17	19	20	25						8					9	15	19	21	26	8				
											30										13				
	29	30	32	38	39						9	15	17	19	21	31	30	32	34	45	49	16			
	43	53	56	58	66						25	29	34	36	39	32	53	54	58	104	119	41			
											53	54	56	58	67	40						54			
											76	77	79	89	104	47						61			
	68	71	79	113	135						119	120	135	143	148	61	120	144	147	148	163	66			
											163	208	210	213	214	113						113			
											216	220	235	236		156	197	207	208	213	220	191			
																220						232			
															235										
Secundaria Obligatoria	72	80	93	109	115	50	52	64	81	95	40										85				
						97	101	102	117	128						51	55	57	60	64	87				
						131	155	164	168	170						117	118	141	157	164	107				
	116	117	136	173	177											137	168	170	172	176	179	112			
						173	174	175	177	181											180	181	187	189	193
						186	188	199	233	243											199	200	233	237	241
Bachillerato	69					138	154	155	164	169						108	141	164	166	169	87				
						170	178									170	178	187	189	237	112				
																					167				



	Socialización					Toma decisiones					Velocidad procesamiento					Visopercepción				
Infantil	31	113				29	103	106	111	113	111	113	150	221	226	7	113	231	238	240
			222	224	227	228	240	244	246	247										
						248					238	240				244	247	250		
Primaria						2	9	12	15	17	13	16	28	30	41	41	54	61	113	156
						19	20	21	25	29	54	61	65	66	71					
	1	2	3	9	15	30	32	33	34	38	73	76	77	113	119					
	19	20	21	24	26	39	40	45	53	54	120	161	182	191	192					
	31	32	37	44	45	58	65	67	71	73	208	210	220							
	48	54	58	61	65	76	77	79	89	113	208	210	220							
	113	119	140	146	151	119	132	135	143	144										
	191	216	220	229	234	159	160	162	197	206										
235	236				208	210	220	230	234											
					235															
Secundaria Obligatoria	52	57	63	70	86						55	84	85	87	93	91				
	91	117	127	136	142	40	52	86	97	100	99	107	115	117	124	233				
	164	173	174	179	180	101	109	115	117	128	141	155	158	233						
						136	137	141	155	170	141	155	158	233						
	181	185	187	193	199	174	175	176	180	184										
						185	186	188	198	199										
233	237				233															
Bachillerato	164	169	178	187	237	134	138	141	155	165	87	141	155	166	98					
						169	170													



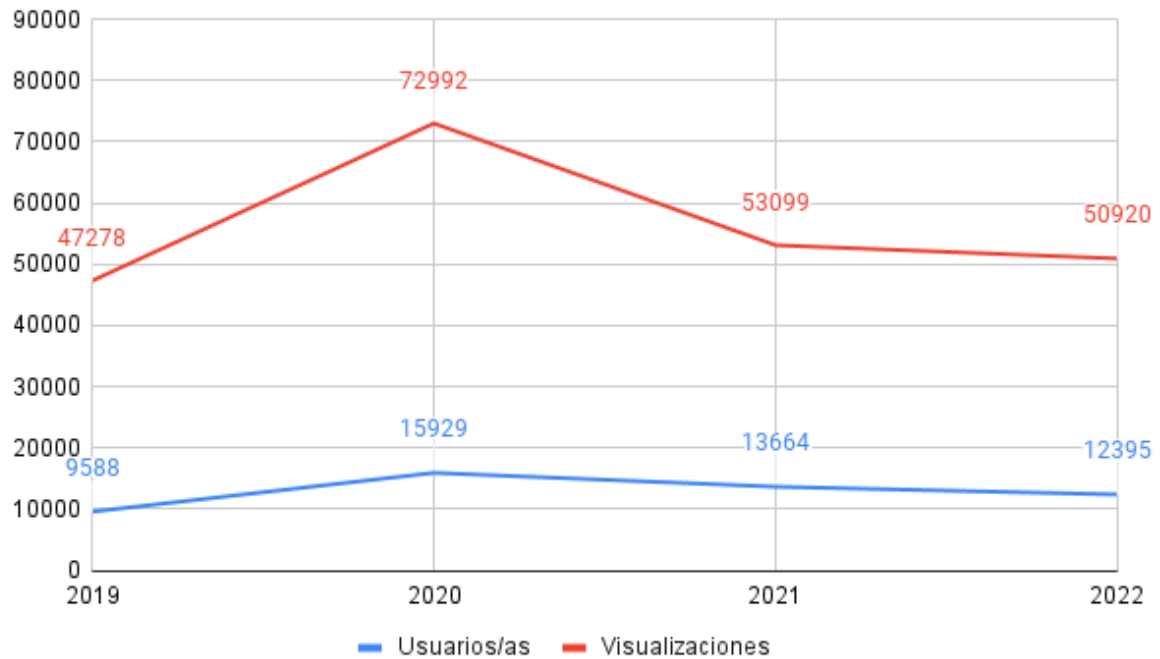
 la experiencia forma parte de una capacidad/habilidades, pero está en más de una etapa  
 la experiencia forma parte de más de una capacidad/habilidad y etapas

Tabla XXXI. Experiencias por etapa y tipología de ABJ

	Facilitador o Recompensa	Inalterado					Transformado					Deconstruido					Reconstruido
		29	31	42	43	62	103	106	149	150	221	7	219	224	227	250	
Infantil		111	113	145	217	218											
		222	226	238	246	247	228	231	240	244							
		248															
		6	8	10	11	12											
Primaria	53	18	19	20	22	23											
		24	25	26	27	28	2	3	4	5	13					14	1
		29	30	31	32	33	15	16	17	21	34					58	9
		35	36	37	38	39	40	47	48	49	56					68	48
		41	43	44	45	46	71	73	75	76	79					208	206
	156	53	54	61	65	66	82	89	114	119	140					211	207
		67	77	78	83	104	143	144	147	148	151					239	216
		105	113	120	130	132	152	162	182	190	192						
		135	146	156	159	160	194	197	201	202	203						
		161	163	171	191	196	209	210	212	213	214						
		204	205	206	220	225	220	236	249								
		229	230	232	234	235											
		242	245														
		Secundaria Obligatoria	180	51	57	63	64	70									
80	85			88	93	96											
97	99			100	101	102	40	50	52	55	59					118	74
107	109			122	123	125	60	72	81	84	86						
127	128			129	130	131	87	90	91	94	95						
133	141			155	158	164	110	112	115	116	117						
168	170			173	174	175	121	124	136	137	139						
176	177			180	181	183	142	157	172	179	186						
184	185			187	188	189	193	223	237	243							
195	198			199	200	215											
241																	
Bachillerato		69	96	122	129	141	87	98	108	121	138						134
		153	154	155	164	166											167
		169	170	178	187	189					237						

la experiencia forma parte de una categoría, pero está en más de una etapa  
 la experiencia es de una etapa, pero se puede aplicar a dos categorías

9.13. Evolución de usuarios/as y visualizaciones del *CEL*Figura XLIII. Usuarios/as y visualizaciones del *CEL* (mayo 2019 - nov. 2022)

9.14. Ficha de registro utilizada en el curso *Jocs a l'Aula*

Nom del joc		Etapa educativa		Infantil	Primària	Secundària	Botxillerot
Prioritza un màxim de 3 competències curriculars que treballa							
Aprendre a aprendre		Competència digital					
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia		Competències socials i cíviques					
Comunicació lingüística		Consciència i expressions culturals					
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor							
Prioritza un màxim de 3 àmbits que treballa							
Artístic		Científicotecnològic			Digital		
Educació en valors		Educació Física			Lingüístic		
Matemàtic		Personal			Social		
Prioritza un màxim de 5 capacitats/habilitats que treballa							
Activitat competitiva		Activitat cooperativa		Adquisició vocabulari		Agudesa visual	Atenció
Càlcul		Concentració		Coordinació de moviments		Coordinació mà-ull	Creativitat
Discriminació visual		Expressió d'emocions		Expressió i comprensió verbal		Fluència	Funció executiva
Imaginació		Llenguatge		Lògica		Memòria	Observació
Organització espacial		Pensament estratègic		Preses de decisions		Psicomotricitat	Raonament
Reflexes		Socialització		Velocitat de processament		Visopercepció	
Perspectiva de gènere							
Es fa servir un llenguatge inclús		Hi ha equitat entre els personatges		Reproducció clàssica dels rols de gènere			
Sobre el joc en general							
El que més ens ha agradat						Cal millorar	



# Jocs a l'Aula

