



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2018 - 2019

EL JUEGO DE ROL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN GRUPOS DE PMAR. UN CAMINO HACIA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

**THE ROLE PLAYING GAME AS A DIDACTIC TOOL ON PMAR GROUPS. A WAY
TOWARDS SIGNIFICANT LEARNING**

ESPECIALIDAD: HISTORIA

APELLIDOS Y NOMBRE: RODRÍGUEZ DURANTE, PABLO

DNI: 47485386T

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR: Óscar Recio Morales. Departamento de Historia Moderna e Historia Contemporánea. Facultad de Geografía e Historia

INDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS RPG	10
2.1.2. PEDAGOGÍA Y GAMIFICACIÓN	12
2.1.3. DEFINICIÓN Y TAXONOMÍA DE LOS RPG	17
2.2. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS RPG	23
2.2.1. LOS RPG EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE	23
2.2.2. VALORES EDUCATIVOS DE LOS RPG	27
2.3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LOS RPG	30
2.3.1. CONDICIONANTES METODOLÓGICOS DE LOS RPG	31
2.3.2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS	34
3. OBJETIVOS	36
4. METODOLOGÍA	36
4.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ACTIVIDAD	38
4.2. DESCRIPCIÓN SINCRÓNICA DE LA ACTIVIDAD	39
4.3. SECUENCIACIÓN	45
5. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	46
6. CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

AGRADECIMIENTOS

A nuestro tutor, Óscar, por su guía, sus consejos, su apoyo constante, y muy especialmente por la paciencia y la comprensión que ha demostrado. No es fácil compaginar un Máster con un trabajo a tiempo completo, pero gracias a él todo ha sido mucho más sencillo.

A nuestro tutor de prácticas, Ángel, por todos los momentos vividos en la Merced, por sus ánimos, por saber escuchar y saber orientar, por darnos su amistad y por hacer que esta “mili” haya resultado una experiencia educativa apasionante.

A Miguel Ángel, coordinador de nuestra especialidad, por haber estado siempre pendiente de todos nosotros, por su sentido del humor, su cercanía y su ingenio. Por enseñarnos que un buen liderazgo se ejerce con justicia pero también con talante y mano izquierda.

A todos los profesores y compañeros del Máster, por los momentos inolvidables que han quedado en el recuerdo, y por los que están por venir.

También quisiéramos expresar nuestro más sincero agradecimiento a Marisa, por amar la enseñanza por encima de todo, por su entrega y su dedicación, por ser nuestro ejemplo a seguir y nuestra meta a alcanzar. Por ser aquello a lo que todo futuro profesor debería aspirar.

Por último, nuestro agradecimiento más profundo a Emilia, por ser nuestro faro en la oscuridad. Por ayudarnos a superar las dificultades y compartir las alegrías. Por ser esposa, psicóloga, amiga, correctora, mensajera y por estar siempre al pie del cañón, con nosotros, en cada paso que hemos dado.

RESUMEN

En este trabajo hemos abordado el empleo de los Juegos de Rol (RPG) como herramienta didáctica aplicada en procesos de enseñanza/aprendizaje dirigidos a grupos encuadrados en Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). En base a las necesidades educativas detectadas en varios alumnos, durante el desarrollo de nuestras prácticas, hemos establecido una estrategia docente que bebe de los principios pedagógicos del Aprender Haciendo, y que se encuadra dentro del ámbito didáctico de las Metodologías Activas a través de la Gamificación. Partiendo de la importancia que el juego ha tenido en la Historia de la Pedagogía, y tras establecer los parámetros que definen y delimitan un RPG, hemos establecido una serie de objetivos a alcanzar en cuanto a la confección e implementación de este recurso didáctico. La finalidad que hemos perseguido con esta elaboración de materiales basados en el método del RPG ha sido la de motivar en el estudio de la Historia a nuestros alumnos de PMAR y reencaminarles hacia el éxito académico. Para la aplicación educativa de esta metodología hemos diseñado una Unidad Didáctica que recogiese, bajo la forma de un Módulo de Time Liner, RPG con temática de Fantasía Histórica, aquellos contenidos curriculares relativos a la Antigua Grecia. La misión de juego ha consistido en desentrañar y resolver ucronías mediante la utilización de Condicionales Contrafácticos. Por último, hemos llevado a cabo dos controles, uno al inicio de la actividad, y otro a su finalización, como forma de medir cuantitativamente los progresos que han realizado nuestros alumnos de PMAR en su camino hacia el Aprendizaje Significativo.

Palabras clave: Gamificación, RPG, PMAR, Aprendizaje Significativo, Motivación.

ABSTRACT

In this work, we have addressed the use of Role Playing Games (RPGs) as a didactic tool applied in teaching / learning processes aimed at groups framed in Programs of Improvement of Learning and Performance (PMAR). Based on the educational needs detected in several students during the development of our practices, we have established a teaching strategy that draws from the pedagogical principles of Learning by Doing, and which falls within the didactic scope of Active Methodologies through Gamification. Starting from the importance that the game has had in the History of Pedagogy, and after establishing the parameters that define and delimit an RPG, we have established a series of objectives to reach in terms of the preparation and implementation of this didactic resource. The purpose that we have pursued with this elaboration of materials based on the RPG method has been to motivate our PMAR students in the study of History and to

re-direct them towards academic success. For the educational application of this methodology we have designed a Didactic Unit that collected, in the form of a Module of Time Liner, RPG with a Historical Fantasy theme, those curricular contents related to Ancient Greece. The game mission has been to unravel and solve uchronies by using Counterfactual Conditions. Finally, we have carried out two controls, one at the beginning of the activity, and another at the end, as a way to quantitatively measure the progress that our PMAR students have made on their way to Significant Learning.

Keywords: Gamification, RPG, PMAR, Significant Learning, Motivation.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La línea de trabajo que hemos seguido en nuestro análisis de los Juegos de Rol, a los que en adelante nos referiremos como RPG (*Role Playing Game*)¹, y su posible aplicación docente en el contexto de la Educación Secundaria, es la que hace referencia al *diseño, análisis y evaluación de materiales educativos*, que en nuestro caso han estado orientados hacia la *adquisición de competencias clave en grupos de PMAR*, todo ello conforme a las pautas propuestas por la Coordinación del Máster, según las *Directrices sobre el Trabajo de Máster reglamentadas por la UCM* (BOUC nº 17, de 27 de julio de 2016).

En este primer apartado de nuestro Trabajo de Fin de Máster (TFM) vamos a explicar las razones que nos impulsaron a optar por los RPG como un enfoque metodológico adecuado para motivar a los alumnos de nuestro grupo de PMAR hacia el trabajo académico, y conseguir, por medio de la enseñanza activa, que los aprendizajes obtenidos durante el transcurso de las clases fuesen, además, funcionales y significativos y duraderos.

Partiendo de la base de que este perfil de alumnado, por sus especiales características, es más susceptible de verse abocado hacia el fracaso escolar² que el que

¹ No debemos confundir los Juegos de Rol con los Juegos de Roles. En el caso de estos últimos existe un largo historial de prácticas, no sólo pedagógicas, sino también psicoterapéuticas. No en vano, los Juegos de Roles son deudores de los clásicos psicodramas. La diferencia es sustancial, mientras que el Juego de Roles se suele ceñir a una única escena, que por lo general se resuelve a través de un debate en el que los participantes representan ideas contrapuestas, los Juegos de Rol presentan un argumento más elaborado, habitualmente con más de una escena, y los participantes no tienen por qué limitarse a seguir el guión, más o menos cerrado, que se utiliza en los Juegos de Roles, sino que tiene mucha más libertad y capacidad de acción (GIMÉNEZ: 2003). Para evitar confusiones, derivadas sobre todo de la similitud entre ambos términos, hemos decidido adoptar el acrónimo inglés *RPG*, que identifica invariablemente en la literatura académica a los Juegos de Rol.

² Algunos autores prefieren hablar de *desenganche escolar* para referirse a este tipo de alumnos (FERNÁNDEZ-ENGUIITA, MENA Y RIVIÉRE: 2010). Los grupos de PMAR se constituyen como una respuesta educativa puesta en marcha en 2013, mediante la aprobación de la Ley Orgánica

habitualmente nos podemos encontrar en otros grupos de la ESO o de Bachillerato y que, por tanto, requieren de una mayor implicación del docente para motivar su aprendizaje y conseguir su reconciliación con el mundo académico, nuestra familiaridad con los RPG, y el hecho de haber trabajado previamente esta metodología, tanto en el plano teórico como en el práctico, durante el Máster de Formación para el Profesorado, hacían de este tipo de juegos la herramienta ideal para afrontar la complicada situación con la que nos encontramos al iniciar nuestro período de prácticas en el Colegio SEI Nuestra Señora de la Merced.

A lo largo de nuestro trabajo con alumnos de 1º de PMAR, se nos planteó el reto de tener que impartir un Bloque entero de contenidos, incluidos dentro del Ámbito Sociolingüístico, en el que se abarcaba toda la Prehistoria y la Historia Antigua. Hemos de señalar que en virtud del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, los contenidos correspondientes a las asignaturas de Ciencias Sociales de 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y que engloban los períodos históricos que se suceden desde la Prehistoria hasta la Edad Media, han quedado unificados dentro del mencionado Ámbito Sociolingüístico, y se imparten dentro del primer curso de PMAR. En el artículo 16 de este Real Decreto se establece: [que] “entre las medidas de atención a la diversidad previstas para dar atención a alumnos con necesidades educativas especiales, se contemplarán las adaptaciones al currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado”. En su artículo 17, se especifica, además, que este tipo de medidas “se podrán desarrollar a partir de 2º de ESO”.

El resultado de todo ello, como señalábamos, fue que durante el transcurso de los poco más de dos meses que duró nuestro período de prácticas, trabajamos sobre un bloque de contenidos históricos cuya cronología abarcaba desde la aparición de los primeros homínidos, hace alrededor de tres millones de años, hasta la caída del Imperio Romano de Occidente en el año 476 d.C. Todo ello enfocado hacia un grupo de alumnos de 1º de PMAR que ni siquiera sabía, en la mayoría de los casos, como ordenar hechos históricos en un eje cronológico.

Hablar de dificultades educativas cuando nos referimos a los alumnos de PMAR puede sonar como algo vago y abstracto, pero al mismo tiempo es quedarse corto ante la realidad que el docente tiene que afrontar en su día a día cuando da clase a este tipo de grupos que, por su propia naturaleza, reúnen en su haber a estudiantes que han sido

para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y tienen como finalidad potenciar el éxito académico en alumnos desmotivados y con un claro desfase curricular.

apartados del resto de sus compañeros y a los que se les ha puesto la etiqueta de problemáticos.

La clase de 1º de PMAR, en la que hemos impartido esta Unidad Didáctica, se hallaba compuesta por un total de nueve alumnos, cinco chicos y cuatro chicas, de los cuales cinco eran de nacionalidad española, dos eran venezolanos, una alumna era peruana y otra era de nacionalidad bengalí. Las edades de los alumnos iban desde los 14 hasta los 16 años, y en su conjunto constituían un heterogéneo y a veces no muy bien avenido grupo.

A-1, con 16 años, era el alumno de mayor edad. Llegado a España desde Venezuela a finales del curso anterior, se le derivó a PMAR tras realizarle una evaluación previa en la que se pudieron constatar graves carencias formativas en su educación primaria. Uno de los profesores más veteranos del claustro, principal impulsor de la implantación de los grupos de PMAR en el centro, llegó a definirle en una ocasión como una pizarra en blanco. A lo largo de mi experiencia docente con este alumno pude constatar que, pese a ser estas deficiencias, A-1 era también una esponja a la hora de absorber cualquier tipo de contenido. A-1 demostró ser el más interesado por el aprendizaje y el aprovechamiento de las horas lectivas de toda su clase. Un joven lleno de curiosidad y auténtico deseo por aprender que, además, ejercía una influencia positiva sobre el resto del grupo durante el desarrollo de las sesiones y facilitaba enormemente nuestra labor.

Un caso bien distinto era el de A-2, de 15 años y también venezolano. A-2 era uno de los dos líderes negativos del grupo. El caso de este alumno podría considerarse paradigmático de lo que podemos esperar de alguien que pertenece a un grupo de PMAR. Apático y sin ninguna motivación por aprender, el trimestre anterior a nuestra llegada había suspendido todas las asignaturas del curso salvo Educación Física.

La clase contaba con otros tres alumnos en esa misma cohorte de edad: A-3, una chica de nacionalidad española, quien, aunque no aparentó tener problemas de aprendizaje, tampoco mostró demasiado interés por las clases en general y por la Historia en particular, A-4 un chico de nacionalidad española, bastante retraído y con notorios problemas de socialización, y A-5, de nacionalidad peruana, quien se reincorporó al grupo a la tercera semana desde el comienzo de nuestras prácticas. El motivo de su ausencia era el haber estado en un piso de protección a víctimas de malos tratos, aislada de su entorno para que su padre no pudiera localizarla. Pese al tremendo hándicap que esta joven tenía respecto al resto del grupo, A-5 mostró una buena evolución durante el desarrollo del trimestre, tanto a nivel académico como en la relación con sus compañeros, hacia quienes había mantenido un trato inicial algo distante.

En la siguiente cohorte de edad, los 14 años, había otros cuatro alumnos: en primer lugar teníamos a A-6, una chica española, extrovertida y con el promedio de notas más alto del grupo, pero también con el mayor número de ausencias y una fuerte tendencia a aburrirse en clase. Después estaba A-7, también de nacionalidad española. Este alumno no mostraba mal comportamiento en clase siempre que estuviera separado de A-2, de lo contrario captar su atención podía llegar a ser algo extenuante. En tercer lugar contábamos con A-8, una chica de nacionalidad bengalí. A las inherentes dificultades lingüísticas mostradas por esta alumna se añadía un elevado grado de ausentismo y muy pocas ganas por obtener el título de secundaria. Convencida de que en breve sus padres y ella se mudarían a vivir al Reino Unido, A-8 veía innecesaria su asistencia a clase.

El último de los alumnos, A-9, merece que le dediquemos unas pocas líneas. El hecho de ser el benjamín de la clase no fue óbice para que se convirtiese en el principal elemento desestabilizador y líder negativo de su grupo. A-9 había sido diagnosticado de un Trastorno por Déficit de Atención con predominio Hiperactivo (TDA/H). Cuando nos incorporamos al centro se estaba barajando seriamente la expulsión de este chico debido a su mal comportamiento y a la mala influencia que ejercía sobre el resto del grupo. Incapaz, no ya de prestar un mínimo de atención en clase, sino de estar sentado en su sitio más de cinco minutos seguidos, enfrentado con el resto de sus compañeros, en especial con A-2, y mostrando siempre una actitud desafiante hacia el profesorado, A-9 era de entre todos el candidato más claro al fracaso escolar.

Así pues, pese a que la deriva que seguía este grupo cuando nos incorporamos al centro -que le alejaba cada día más de alcanzar a sus compañeros de 2º de la ESO en cuanto a contenidos y a desarrollo de Competencias Clave-, en ningún momento se nos pasó por la cabeza la idea de tirar la toalla y abandonar a estos chicos a su suerte. Teníamos ante nosotros un conjunto de jóvenes tremendamente desmotivado en el plano académico y en alguno de los casos en claro riesgo de exclusión social. Todos los aspectos individuales que he enunciado anteriormente no eran únicamente *problemas personales* que cada chico tenía que solucionar por su cuenta y fuera del horario de clase, eran *necesidades educativas especiales*³, y como tales debían ser tratados. El propio sistema escolar y el nulo apoyo familiar habían contribuido a destruir poco a poco

³ En el artículo 73 de la LOE se define este concepto que fue introducido por primera vez en la legislación española a través de la LOGSE (1990): “Se entiende por *alumnado que presenta necesidades educativas especiales*, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Los programas de PMAR deben ser entendidos como una respuesta institucional enmarcada dentro de las políticas de integración que, desde la década de los años 60 del siglo XX, sobre todo en el norte de Europa, tratan de atender a este tipo de alumnado para reforzar su aprendizaje (FERNÁNDEZ y MIR: 2017).

a estos niños, tildándolos de inmaduros, hiperactivos o vagos, y a crearles una autoimagen de fracasados. Una percepción distorsionada que ellos mismos se encargaban de retroalimentar.

El reto estaba claro: no se trataba tanto de impartir unos contenidos curriculares tan monstruosamente amplios como los que hemos referido antes, reducidos todos ellos a su absurdamente mínima expresión, como de dejarnos la piel para conseguir que los chicos se interesaran por la Historia. Eso implicaba el desarrollo de un plan de acción metodológico que diera una respuesta global y holística a toda esta suma de necesidades, y que fuese un poco más allá de esa clase magistral que, como decía Comenio en su *Didáctica Magna*, ha de enseñar *todo a todos y totalmente*.

Frente a lo que pueda parecer, no está dentro de la finalidad o los objetivos del presente trabajo el pretender que se eliminen de un plumazo los métodos tradicionales de enseñanza/aprendizaje, más bien todo lo contrario. De ningún modo queremos abogar contra la clase magistral. Entendemos y comprendemos que es un elemento apropiado a la hora seleccionar y transmitir la información más relevante de un tema a un auditorio numeroso. Nos unimos, por lo tanto, a esa línea de autores que, como Mc Donald-Mann, sostienen que la clase magistral es necesaria ya que permite administrar grandes dosis de información a grupos amplios de alumnos, pero que también señalan que no es suficiente por sí misma para generar, no ya esas Capacidades y Competencias⁴ tan reverenciadas por las distintas Instituciones Educativas, sino a veces ni tan siquiera aprendizajes duraderos (Mc DONALD-MANN: 1998).

Hemos señalado al principio de este trabajo, que antes de comenzar nuestras prácticas ya teníamos un interés especial por todos los aspectos que rodean el mundo de los RPG, tanto a nivel meramente lúdico como en lo que atañe a su potencialidad didáctica.

Como en tantos otros casos, los RPG llegaron a nuestra vida durante la adolescencia y lo hicieron bajo la forma del manual de campaña de *Dungeons and Dragons*. Se trataba de la 2ª Edición del juego, hoy día descatalogada y objeto casi de culto. Los RPG consiguieron que durante una larga temporada, un surtido grupo de

⁴ Las Competencias Clave se deben enmarcar en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), llevado a cabo en el seno de la OCDE, y cuya versión definitiva quedó plasmada en el año 2003. En la actualidad, las Competencias Clave están presentes en los objetivos educativos de más de 30 países, incluidos todos los integrantes de la UE. En el año 2004, la Comisión Europea de Educación empezó a plantear la necesidad de incluir estas Competencias Clave dentro del Currículo Escolar, algo que en España se llevaría a cabo en el año 2006 a través de la LOE, en la que se pasaba a considerar estas Competencias Clave como la meta a alcanzar por los alumnos de entre 6 y 16 años durante los ciclos de la educación primaria y secundaria (MATEO: 2010).

amigos, casi todos ellos compañeros de clase en secundaria, nos reuniéramos en la *Delegación de la Juventud de Móstoles* cada viernes por la tarde, y cada sábado por la mañana, en la sala que nuestra Junta de Distrito tenía cedida a la *Sociedad Protectora de Dragones*. Durante el juego se crearon lazos interpersonales tan fuertes que todavía perviven a día de hoy, se fomentaron dinámicas cooperativas en nuestro grupo de amigos que posteriormente pudimos aplicar en otros ámbitos sociales y laborales, nos ayudaron a lidiar con nuestros complejos y fobias, y se convirtieron en una válvula de escape para poder sobrellevar situaciones familiares en algunos casos realmente complicadas. La práctica de los RPG durante nuestra adolescencia demostró ser una experiencia enriquecedora para nuestro desarrollo afectivo, y entendimos que con ese mismo fin se podían emplear en nuestros alumnos.

Podríamos haber optado por otro enfoque metodológico. La lista es muy amplia y seguramente habrá en ella mejores opciones didácticas. Elegimos los RPG porque a través de ellos pudimos *sobrevivir* en cierto modo a nuestra propia adolescencia, porque los entendemos, porque los seguimos disfrutamos en nuestra vida adulta y porque aún constituyen una experiencia enriquecedora para ese mismo grupo de amigos que se juntaba después de clase a tirar dados y a soñar juntos que mataban dragones. Si tan solo hemos llevado un ápice de esa magia a nuestros chicos de PMAR ya podemos darnos por satisfechos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este punto se exponen los fundamentos teóricos que sustentan el empleo didáctico de los RPG como forma de enriquecer el proceso de enseñanza/aprendizaje en la Educación Secundaria, orientando, además, esta metodología hacia contenidos curriculares relativos a las asignaturas englobadas dentro de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular.

En primer lugar, hemos centrado nuestro análisis en la fundamentación pedagógica de lo que se ha venido denominando como Gamificación, dentro de la cual los RPG son solamente una variante más. También hemos establecido qué son los RPG, cuáles son sus principales características, y a qué taxonomías obedecen. Este primer apartado tiene como objetivo clarificar qué entendemos por RPG y cómo se pueden acomodar dentro de las nuevas corrientes pedagógicas.

En segundo lugar, nos hemos detenido en los fundamentos de su aplicación didáctica y en las posibilidades que ofrecen a la hora de motivar a los alumnos de PMAR hacia el estudio y el trabajo académico. En este apartado hemos incidido en las

necesidades que presentan este tipo de agrupamientos y en el mayor riesgo de fracaso escolar que, por su propia naturaleza, conllevan.

En el último subapartado hemos realizado un repaso de algunos de los métodos que han sido propuestos y llevados a cabo por varios profesores en el transcurso de sus investigaciones pedagógicas, tanto a través de formulaciones prácticas como de la aplicación didáctica de recursos creados sobre la base metodológica de los RPG en cursos universitarios o en aulas de secundaria.

2.1. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS RPG

De un tiempo a esta parte, el Aprendizaje Significativo se ha convertido en una suerte de Santo Grial de la educación⁵, hasta el punto que muchos autores defienden que el Aprendizaje Significativo es el único aprendizaje real (MOLINA: 2017). Para estos autores, el aprendizaje que llevamos a cabo *de memoria* es efímero y tiene una caducidad corta. Si queremos que lo aprendido tenga carácter duradero, deberá ser significativo y también funcional, es decir, que tendremos que poder relacionarlo con algo que ya sabemos y, además, encontrarle una aplicación práctica y un sentido dentro de nuestras vidas.

Parece que la Pedagogía ha cambiado de paradigma en décadas recientes, siempre a la búsqueda del mejor modo de orientar al educador en la construcción de esos codiciados Aprendizajes Significativos. Frente al tradicional modelo de la Clase Magistral (*Teaching by Telling*), que mencionábamos anteriormente, y que para nada queremos desdeñar, poco a poco ha ido imponiéndose, cada vez con más fuerza, el modelo del Aprender Haciendo (*Learning by Doing*), fruto afortunado de las investigaciones del economista liberal Kenneth Arrow⁶ en su afán por optimizar el rendimiento de los operarios dentro de las grandes fábricas de montaje norteamericanas. En su teoría, Arrow estableció que la mejor forma de obtener réditos a la formación de los trabajadores era haciendo que se especializasen en pequeñas labores de carácter modular hasta adquirir, en un corto plazo de tiempo, una gran maestría en algún aspecto esencial de la producción.

⁵ Debemos este término al psicólogo y pedagogo neoyorkino David Ausubel, ubicado dentro del marco de las teorías constructivistas del aprendizaje, desarrolladas en la década de los años 60 del siglo XX. El Aprendizaje Significativo se produce siempre que se relaciona un conocimiento recién adquirido con otro preexistente, de tal modo que el nuevo conocimiento *significa algo* para el individuo que lo adquiere (MOLINA: 2017).

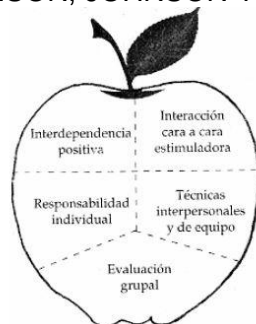
⁶ Kenneth Arrow, quien obtuvo el Premio Nobel de Economía en 1972 por su *Teorema de la Imposibilidad de Arrow*, resultado de su Tesis Doctoral, publicó un artículo en 1962 en el que intentaba apuntalar algunos flecos que habían quedado sueltos en el modelo de crecimiento de Solow de 1956, y que hacían referencia al origen de la tecnología en un sistema de crecimiento que tomaba como base el propio avance tecnológico (ARROW: 1962).

Existen diferentes maneras de implementar, a través de las Metodologías Activas, ese modelo del Aprender Haciendo en el ámbito de la Educación Secundaria y Universitaria, y en muchas de las experiencias llevadas a cabo en base a este nuevo enfoque pedagógico se han obtenido resultados muy prometedores. Uno de estos casos es, por ejemplo, el de Caroline Muñoz y Ann Huser, quienes realizaron una experiencia universitaria de un semestre de duración, durante el cual propusieron a sus alumnos de la asignatura de *Introducción al Marketing* el trabajar en un ABP⁷. Este proyecto consistía en la realización de toda una campaña de venta real para un producto ficticio. Las autoras señalan cómo, durante la experiencia, los estudiantes aprendieron a reflejar sus propias ideas, a comprobarlas y contrastarlas, y a generar nuevas ideas (MUÑOZ y HUSER: 2008). Todo ello gracias al Aprendizaje Colaborativo.

La Psicopedagogía tradicional, heredera de las teorías de Piaget, señala cómo ese Aprendizaje Colaborativo favorece la aparición del conflicto cognitivo necesario para que se puedan producir los procesos de Asimilación y Acomodación⁸ en el alumno, abriéndose la vía hacia el anhelado Aprendizaje Significativo.

Según Johnson, Johnson y Holubec; “Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase” (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC: 1999, 8). Estos cinco elementos son; la Interdependencia Positiva, la Responsabilidad Individual y Grupal, la Interacción Estimuladora, la puesta en práctica de Habilidades Interpersonales y la Evaluación Grupal. Todos ellos aparecen descritos en la *Figura nº 1*

Figura. nº 1 ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO
(tomada de JOHNSON, JOHNSON Y HOLUBEC: 1999)



⁷ El Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-based Learning*) es una de las Metodologías Activas más antiguas y con mayor arraigo institucional. Se empezó a emplear a mediados del siglo XIX en algunas escuelas europeas de arquitectura, especialmente dentro del ámbito parisino y romano, y hoy en día están experimentando la mayor expansión de su historia gracias, en gran medida, a su carácter transversal y multidisciplinar (SÁEZ: 2012).

⁸ Las *Teorías Psicogenéticas* de Piaget, elaboradas en el marco del estudio de los *Aprendizajes Superiores*, establecen que el conocimiento se construye a través del doble proceso de *Asimilación/Acomodación*. En el primer estadio, la *Asimilación*, el individuo interpreta la información que recibe sirviéndose de las estructuras conceptuales que ya posee, y durante el segundo estadio, la *Acomodación*, modifica esas estructuras para ampliarlas y adaptarlas al medio según esa nueva información.

Dentro de ese enfoque pedagógico del Aprender Haciendo a través del Aprendizaje Colaborativo, como camino hacia la construcción de Aprendizajes Significativos y Funcionales, es donde tenemos que ubicar los RPG. Tal como señala Carmen De La Calle, “el juego de rol es una técnica de enseñanza-aprendizaje mediante la que de un modo colaborativo los alumnos aprenden jugando y experimentando y el profesor enseña reforzando el aprendizaje.” (DE LA CALLE: 2010, 284).

En los últimos años, los RPG, en su vertiente formativa⁹, se han puesto de moda como recurso didáctico entre aquellas corrientes didácticas que abogan por una Metodología Activa basada en estrategias de Gamificación¹⁰, como posible vía hacia el Aprendizaje Significativo (LABRADOR y ANDREU: 2008). Una de las principales virtudes de los RPG es que “sitúa al alumnado en el centro del aprendizaje, experimentando en primera persona todas aquellas situaciones y enseñanzas que se desean estudiar” (FÉRNANDEA, PRIETO, ALCALÁ, SÁNCHEZ y GRIMALDI: 2018, 70). Los RPG, por tanto, ayudan a adquirir Aprendizajes Significativos que, además, son interiorizados más fácilmente por los alumnos y tienen una mayor durabilidad en el tiempo que otros conocimientos memorizados o descontextualizados.

2.1.2. PEDAGOGÍA Y GAMIFICACIÓN

Llegados a este punto debemos detenernos brevemente en aclarar algunos aspectos relativos a la Gamificación, y a su importancia como elemento motivador del aprendizaje. Debemos aclarar, antes de adentrarnos en los procelosos mares de la Gamificación, que “educar no es jugar” (DÍAZ-DELGADO, 2018, 63). El docente no es un supervisor de juegos con la misión de proporcionar a sus alumnos nuevas y constantes experiencias lúdicas. La utilización del juego en procesos de enseñanza/aprendizaje debe estar siempre orientada a la consecución de objetivos educativos en el alumnado, a la adquisición de conocimientos en base a los contenidos curriculares, y al desarrollo de las Competencias Clave así como de las propias capacidades individuales. El juego es, por tanto, una herramienta didáctica con una funcionalidad clara.

El empleo del juego como herramienta didáctica obedece a una realidad: aprendemos jugando. Los animales lo hacen, el ser humano lo hace, y nuestros jóvenes pasan cada vez más horas al día jugando, sobre todo a videojuegos (SÁNCHEZ I PERIS:

⁹ El término *Serious Games* o “Juegos Formativos” fue acuñado por Clark Abt en los años 60 del siglo XX para referirse a la utilización de elementos lúdicos con “*un propósito educativo explícito y cuidadosamente planeado*” (ABT: 1970). El origen de estos juegos estaría, para este autor, en los juegos infantiles de “papás y mamás” o de “policías y ladrones”, a través de los cuales el niño experimentaría situaciones de la vida adulta a través de la asunción de diferentes roles.

¹⁰ Natalia Díaz-Delgado define Gamificación como la “*incorporación de elementos y/o estrategias lúdicas en contextos no lúdicos para motivar e implicar a los usuarios predisponiéndolos favorablemente a conseguir determinados logros*” (DÍAZ-DELGADO: 2018, 62).

2015). En este sentido, María Jesús Marrón Gaité, una de las pioneras en la utilización de este tipo de metodologías en nuestro país, ha señalado que “el juego, además de ser una actividad claramente apetecida por el individuo, constituye un agente fundamental como potenciador de los procesos de aprendizaje” (MARRÓN GAITE: 1996, 47).

El historiador holandés Johan Huizinga¹¹ es, tal vez, el autor que más y mejor ha trabajado sobre este concepto del juego como motor de la evolución social y cultural del ser humano. Huizinga utiliza el término de “*círculo mágico*” para referirse a ese lugar seguro y motivador donde, a través del juego, los seres humanos experimentamos el mundo y entrenamos nuestras capacidades, y llega a afirmar que “el hombre necesita jugar para desarrollarse de forma plena” (HUIZINGA: 1972, 189). Si antes señalábamos que *educar no es jugar*, ahora, situándonos en el extremo opuesto, el estudio de la evolución del juego como ese elemento creador de cultura que propone Huizinga nos lleva a afirmar que *aprender es jugar*.

Para José Ignacio de Frutos, el juego es una construcción sociocultural que aparece inherentemente ligada al ser humano y a su desarrollo como animal social (DE FRUTOS DE BLAS: 2016).

El juego está también en la base de lo que Berlyne denomina como “*Comportamiento Epistémico*”, o lo que es lo mismo, ese imperativo biológico que impulsa a las especies superiores de homínidos, entre las que se encuentra el ser humano, a explorar su entorno desde un punto de vista físico, social y simbólico. Esto es debido, en parte, a la necesidad que todos tenemos de controlar nuestra realidad y de convertirnos en “*agentes causales*” de lo que sucede a nuestro alrededor (BERLYNE: 1966).

El propio Jean Piaget ha destacado la importancia del juego en el aprendizaje. Para este autor existen tres tipos de juegos: por un lado tenemos los juegos de tipo funcional o psicomotriz, en los que el niño aprende a relacionarse con el entorno. De ahí pasamos a la etapa de los juegos simbólicos, mediante los cuales se construyen realidades ficticias en las que los niños están al control, para, por último, llegar a los juegos reglados, que ayudan a comprender y aceptar las normas establecidas (SEDANO y VALLEJO: 2017).

Los grandes padres de la psicopedagogía han escrito acerca de la importancia del juego en el desarrollo del niño, como Vygotsky, para quien el juego constituye una

¹¹ En su obra *Homo Ludens*, publicada en 1938, Huizinga establece el juego, sobre todo en su vertiente competitiva, como un elemento consustancial al desarrollo humano. La conclusión a la que llega el autor, tras analizar la importancia del juego en la Historia, es que “una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico, porque la cultura supone cierta limitación y cierto autodomínio, cierta capacidad de no ver en las propias tendencias lo más excelso, en una palabra, el reconocer que se hallaba encerrado dentro de ciertos límites libremente reconocidos. La cultura exige siempre, en cierto sentido, <<ser jugada>> en un convenio recíproco sobre las reglas”. (HUIZINGA: 1972, 268).

“*realidad cambiante*” que impulsa la construcción de sus aprendizajes¹². El juego se desarrolla en dos fases distintas durante la infancia: entre los dos y los tres años de edad el juego se utiliza para aprender la función real y simbólica de los objetos, mientras que entre los tres y los seis años de edad se lleva a cabo lo que este autor denomina como Juego Dramático, fase durante la cual los niños adoptan roles del mundo adulto (DE ANDRÉS: 2011).

Respecto al empleo del juego como elemento educativo en las aulas, vamos a contar con muchos ejemplos a lo largo de la Historia de la Didáctica. Por citar alguno de los autores más destacados tenemos, por ejemplo, a Friedrich Fröbel¹³, quien en 1840 crearía las *Kinder-Garten* (Escuelas Infantiles). En estos primeros jardines de infancia el juego ocuparía un lugar esencial como herramienta didáctica. Fröbel se dio cuenta muy pronto de que el juego era la forma natural que tenían los niños de relacionarse entre ellos y con el mundo, y fundamentó su metodología en la utilización de elementos de juego tales como los bloques de construcción, empleados todavía en los actuales parvularios (SÖETARD: 2013).

El origen de los modernos Juegos Formativos, sobre todo de los Juegos de Simulación que, como más adelante vamos a ver, constituyen la base de los RPG, lo tenemos en la Europa de finales del siglo XIX, en los Juegos de Guerra que se empleaban en la formación de los oficiales del ejército. Poco a poco, este tipo de juegos irían pasando paulatinamente del tablero a la vida real (MARRÓN GAITE: 1995). Durante el siglo XX, y sobre todo circunscritos al ámbito anglosajón, nos encontramos con los Juegos de Negocios. Dirigidos a la formación de los directivos de las grandes empresas. El más famoso de estos juegos es el *Management Decition Simulation* o Juego de Oficina, creado en 1965, en EEUU, por la *American Management Association*. Durante los años 50 y 60 del siglo XX se va a crear un auténtico boom de este tipo de juegos dentro del mundo anglosajón.

Dentro del ámbito de la enseñanza de la Historia, se han llevado a cabo algunas propuestas educativas que irían en esta misma línea. En este sentido podemos hablar,

¹² Lev Vigotsky, psicólogo ruso nacido a finales del siglo XIX, está considerado como uno de los padres de la Psicología del Desarrollo. Sus Teorías Interactivas establecen una relación entre el *Desarrollo* y el *Aprendizaje*, siendo el primero una consecuencia del segundo. Para Vygotsky existen dos niveles de *Desarrollo*: el efectivo y el potencial, y establece la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), entre ambos niveles. Es en esta ZDP en la que el juego tiene un papel esencial como elemento que impulsa el *Aprendizaje* del niño para obtener un *Desarrollo* en su máximo exponente.

¹³ Pionero de la educación mediante la Metodología Activa, el ideario pedagógico de Fröbel queda recogido en su obra: *Menschenerziehung* (La Educación del Hombre), publicada en el año 1826, y fuertemente inspirada por los trabajos de su predecesor, el pedagogo y filósofo Johann Heinrich Pestalozzi (SÖETARD: 2013). En este volumen, Fröbel realiza una enconada defensa del juego como el principal elemento en la educación del niño: “Origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo: el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes” (FRÖBEL: 2005, 19).

por ejemplo, de las experiencias que puso en práctica en Gran Bretaña el *Grupo History 13-16* durante la década de 1970. Su Metodología Activa se basaba en la “construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos propios de los historiadores” (DE FRUTOS DE BLAS: 2016, 49). Este tipo de iniciativas han tenido difusión fuera de Gran Bretaña, llegando a países como España, a través de grupos como *Cronos* o la propia versión española del *Grupo 13-16*¹⁴.

En España, la introducción de los juegos en la enseñanza tiene en el padre Manjón¹⁵ a su principal pionero. En su metodología didáctica, desarrollada en la década de los años 40 y 50 del pasado siglo, el juego está considerado como la única asignatura hasta los 5 años, la principal hasta los 9, la indispensable hasta los 14 años y la “*más saludable e higiénica*” hasta los 21 años (MARRÓN GAITE: 1995).

Autores contemporáneos en nuestro país, más cercanos en el tiempo a nosotros, pero de igual relevancia y peso en el mundo de la pedagogía, se han preocupado también por el estado de esta cuestión. Tenemos que citar nuevamente a María Jesús Marrón Gaité (MARRÓN GAITE: 1995, 1996), quien ha llevado a cabo multitud de trabajos, tanto a nivel teórico como práctico, sobre el empleo de los Juegos de Simulación en el ámbito de la educación geográfica. Para esta autora se debe distinguir entre el Juego Motor, que es el que se lleva a cabo en la infancia, y el Juego Simbólico, que es el que está presente en nuestra vida adulta. En otra línea diferente estaría, por ejemplo, el caso de Francesc Josep Sánchez i Peris (SÁNCHEZ I PERIS: 2015), quien ha investigado acerca de la utilización de los videojuegos en el ámbito de la neuroeducación, y también como elemento motivacional para reducir el ausentismo escolar.

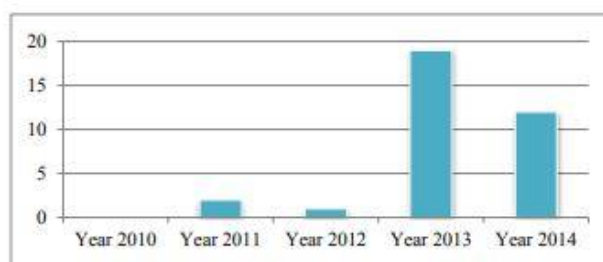
Llegados hasta aquí, podríamos preguntarnos: ¿hasta qué punto podemos hablar de moda cuando nos referimos al incremento exponencial que parecen estar experimentando en estos últimos años las metodologías didácticas que incorporan elementos lúdicos aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje? En el *Gráfico nº 1*, elaborado por el equipo multidisciplinar liderado por Darina Dicheva, perteneciente a la Winston Salem State University de Carolina del Norte, se recogen y extrapolan todos las

¹⁴ Auspiciado a finales de la década de los años 70 del siglo XX por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, este grupo educativo, encuadrado dentro del movimiento *New History* tenía como finalidad poner el énfasis en la enseñanza procedimental de la Historia por encima de sus contenidos. En sus experiencias prácticas en las aulas de secundaria, el Grupo 13-16 convertía a sus alumnos en pequeños investigadores de la Historia que debían utilizar la metodología del historiador para resolver los retos, enigmas, acertijos y juegos que se les proponían (SALLÉS: 2010).

¹⁵ El padre Andrés Manjón llevaría a cabo su labor pedagógica a través de la fundación de las Escuelas Ave María, originalmente orientadas a cubrir las necesidades educativas de niños en situación de exclusión social. Firme defensor del papel de la Iglesia dentro del ámbito de la enseñanza y feroz opositor de las escuelas laicas, el ideario pedagógico del padre Manjón ha quedado recogido en sus escritos, sobre todo en su obra principal: *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, publicada en el año 1923.

investigaciones y publicaciones, relativas al empleo de metodologías de Gamificación, llevadas a cabo hasta el 30 de junio de 2014.

Gráfico. nº 1 DISTRIBUCIÓN DE TRABAJOS SOBRE GAMIFICACIÓN
(tomada de DICHEVA, DICHEV, AGRE y ANGELOVA: 2015)



En este gráfico se puede apreciar como existe una clara tendencia en este ámbito metodológico que crece día tras día. El juego se emplea cada vez más como herramienta didáctica por parte de los docentes. Cada vez se publican más trabajos y se llevan a cabo más experiencias prácticas. El juego está muy presente en la formación para el profesorado y parece, esto es nuestra opinión personal, que no se trata sólo de una moda sino que tiende hacia una posición, sino hegemónica, por lo menos privilegiada dentro del campo de las Metodologías Activas.

Es mucho el material que podemos encontrar dentro de las publicaciones de Pedagogía y de Didáctica que trata de abordar este enfoque metodológico y que aboga por sus muchas virtudes. Todo apunta a que se está iniciando un proceso de renovación de las metodologías de enseñanza, y que el RPG está posicionándose, desde un punto de vista metodológico, como una herramienta didáctica que hay que tener en cuenta y en algunos países como México, los RPG se contemplan ya en los Planes de Estudio del Sistema Educativo (RODRÍGUEZ, GARZA Y DELGADILLO: 2015).

Como resumen de todo lo apuntado en este apartado, podemos señalar que el juego es algo connatural al desarrollo y la formación del ser humano. Su empleo en entornos educativos y en procesos de enseñanza/aprendizaje favorece la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos, así como de un pensamiento crítico y reflexivo (DÍAZ-DELGADO: 2018). Además, la Gamificación permite trabajar al mismo tiempo los tres tipos de aprendizajes: conceptual, procedimental y actitudinal (MARRÓN GAITE: 1996). El juego funciona y gusta. Es motivador y eficaz. Es un elemento que todos interiorizamos desde niños y, por ello, la pedagogía y la didáctica lo han empleado desde tiempos inmemoriales como forma de vehicular los contenidos propios de cada área del conocimiento, y de desarrollar las potencialidades individuales de cada alumno.

2.1.3. DEFINICIÓN Y TAXONOMÍA DE LOS RPG

Antes de entrar a analizar qué es un RPG, debemos detenernos brevemente en su contextualización dentro del ámbito lúdico. A este respecto, el profesor Antonio José Planells distingue entre dos tipos de juegos (PLANELLS: 2013). A grandes rasgos podemos hablar del *Juego Paideia*, en el que no existe un objetivo o meta a alcanzar, y el desarrollo del juego se realiza simplemente por el mero placer de jugar. Un ejemplo del *Juego Paideia* serían los juegos con muñecos de toda la vida.

Por otro lado tenemos el *Juego Ludus*, en el que los actantes han de atenerse a un reglamento y a una estructura organizada para superar los obstáculos y alcanzar los objetivos propuestos, ya sean individuales o de grupo. Los *Juegos Ludus* pueden ser, a su vez de dos tipos: competitivos, cuando uno o varios jugadores pugnan con el resto de participantes para conseguir la victoria, y colaborativos, cuando los jugadores compiten contra el propio sistema, repartiéndose las recompensas según la performance desarrollada por cada actante. Dentro del *Juego Ludus* es donde encontramos los Juegos de Simulación, categoría en la que se engloban los RPG, casi siempre en su modalidad colaborativa.

Marrón Gaité define los Juegos de Simulación como: “aquellos [juegos] que reproducen de forma simplificada un sistema, modelo o proceso –real o realizable- en el que los participantes han de tomar una serie de decisiones con el fin de dar solución a determinados problemas que se les plantean” (MARRÓN GAITE: 1995, 83). Para esta autora hay una serie de rasgos que conforman un Juego de Simulación: “se caracterizan, por tanto, por poseer, entre otras cualidades, la capacidad para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje potenciadoras de la creatividad, el dinamismo, la multidisciplinariedad y la implicación activa del educando en la construcción de su propio saber, esenciales para alcanzar aprendizajes significativos” (MARRÓN GAITE: 1996, 45).

Según José Ignacio de Frutos, los Juegos de Simulación histórica aplicados en el aula generan una serie de retos entre los alumnos (DE FRUTOS DE BLAS: 2016): por un lado obligan a resolver problemas mediante la formulación de preguntas y la toma de decisiones, por otro lado, se plantean puntos de vista y soluciones distintas para los mismos problemas, y se trabajan aspectos relacionados con la empatía. Por último, los juegos de simulación requieren de la elaboración, en muchos casos colectiva, de un relato histórico que articule los distintos elementos que están presentes en la partida. En el caso de los RPG, la construcción del relato es la finalidad última del juego, y es fruto de la colaboración activa y participativa entre todos los actantes.

Entre los muchos valores que aportan los Juegos de Simulación a la enseñanza podemos señalar: la motivación, la conducción hacia el aprendizaje activo, significativo y

duradero, la capacidad de tomar decisiones, la visión de conjunto, la conexión del ámbito académico con la vida real, el desarrollo de la sociabilidad y el espíritu de colaboración, la adaptación del aprendizaje al ritmo natural del alumno, la formación transversal y la ruptura de la verticalidad en la relación entre profesor y estudiante, (MARRÓN GAITE: 1995).

Entrando ya de lleno en los RPG, debemos apuntar que hay multitud de definiciones de lo que es un RPG. Es habitual que cada manual de juego incluya, al menos, una definición. Como ejemplo podemos tomar la descripción que Ricard Ibáñez nos da en el juego español *Aquelarre*: “En el juego de rol, un Director de Juego imagina una situación, una aventura, elaborando un guión. Un grupo de jugadores le escucha mientras narra el planteamiento inicial. Dichos jugadores, sin embargo, toman parte activa en la narración. Cada uno de ellos interpreta el rol, el papel de uno de los protagonistas de esta historia. Una narración que expone la situación, los jugadores la imaginan y reflexionan sobre el mejor modo de resolverla” (IBÁÑEZ: 2001, 11).

Arturo Pérez Reverte, reconocido escritor y aficionado a los RPG¹⁶, se refiere a ellos en los siguientes términos: “el juego de rol como tal, avanzado, consiste en un universo alternativo creado por la imaginación, donde la inteligencia, la inventiva, la capacidad de improvisación, son fundamentales. Los juegos de rol bien planteados y dirigidos estimulan, educan y permiten ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas u oprimidas por el entorno y las circunstancias. La práctica de los juegos de rol proporciona a menudo aprendizaje, destreza, y una legítima evasión muy parecida a la felicidad” (PÉREZ REVERTE: 1994).

Otra definición, más académica y, por tanto, quizás más adecuada a nuestro ámbito y finalidad, es la que nos brinda Antonio Roda cuando señala que; “Un juego de rol es una actividad lúdica consistente en interpretar uno o varios personajes en un relato; como juego, es libre en su elección y está sometido a reglas que serán particulares para cada juego de rol en concreto. Como interpretación, consiste en intentar no ser uno mismo, tomando decisiones e intentando actuar como el personaje del mundo de juego. Y como narración, es un relato interactivo, en un entorno imaginario, donde se encontrará con otros personajes en diversos escenarios, moviéndose a través de las acciones que determine y los acontecimientos que le ocurran” (RODA: 2010, 192).

El RPG, por tanto, funciona en la imaginación de los actantes. La realidad del juego queda definida como una *realidad permeable*, en la que cada jugador puede influir

¹⁶ Arturo Pérez Reverte no solamente es uno de los más enconados defensores de los RPG en el mundo de las letras, también ha colaborado con Ricard Ibáñez, creador del primer RPG español: *Aquelarre*, en el diseño del juego que adaptó la saga literaria del Capitán Alatriste. *El Juego de Rol del Capitán Alatriste* salió a la venta en el año 2002, por parte de la editorial barcelonesa Devir Iberia, y cuenta con dos suplementos: *Juego de Damas* (2003) y *Maestros de Esgrima* (2004).

con sus actos, haciendo que la trama se dirija en una dirección u otra, según los objetivos del juego. En su faceta educativa, cada alumno trabaja una serie de capacidades distintas en función del papel que adopte en el juego.

La Teoría de los Juegos de Rol se ha venido desarrollando, desde su formulación en los años 60 del siglo XX (COLEMAN: 1968), como un soporte para incentivar la correcta interpretación de los papeles asignados en un RPG. Para la mayor parte de los investigadores existen tres elementos esenciales en todo RPG: el reglamento, el drama resultante de la narración de sucesos, y el componente de simulación, es decir, el mayor o menor grado de correspondencia con la realidad que se intenta representar (DE FRUTOS DE BLAS: 2016). Con la publicación en 1974 de *Dungeons & Dragons*¹⁷ se inició una explotación comercial de los RPG, en su vertiente más lúdica, que ha llegado hasta nuestros días. Durante la década de 1980 y 1990, las Teorías de los Juegos de Rol sirvió para apuntalar muchos sistemas clásicos de juego, creando mecánicas que enfatizaban los aspectos matemáticos del juego, como el sistema *Rolemaster*¹⁸ con su multitud de tablas y estadísticas, y también juegos de corte narrativo, en los que las tiradas de dados quedaban reducidas su mínimo exponente, siempre en un afán por intentar mantener al RPG en esa delgada línea que separa el realismo y la fantasía.

Los RPG están dotados de una serie de características que hacen de ellos una herramienta idónea para su aplicación dentro del aula (MATÉ: 2013):

- Son *lúdicos*. El RPG es ideal para trabajar la escucha activa y la atención en un entorno de trabajo más distendido que el habitual.
- Potencian la *imaginación* y la *creatividad*. Los jugadores deben recrear en sus mentes buena parte del escenario y de las acciones que sus personajes ejecutan durante el juego. Además, al tener un fuerte componente interpretativo, potencia las capacidades sociales y comunicativas del actante. Este tipo de juegos pueden ser útiles para trabajar las capacidades afectivas, si se consigue implicar emocionalmente al jugador con el resto de su grupo, trabajando aspectos como la empatía y el respeto a la diversidad. También pueden tener un desarrollo motor, si en la dinámica del juego se incluyen pruebas físicas.

¹⁷ Diseñado por Gary Gygax y Dave Arneson tomando como modelo un sistema de *WarGame* con miniaturas llamado *Chainmail*, que había sido creado por Gygax un par de años atrás, y publicado por la desaparecida editorial TSR, *Dungeons & Dragons* se considera el primero de los RPG que reúne todas las características que definen este tipo de juego, tanto a nivel de reglamento como de ambientación. Su influencia se extendería en todos los juegos que le sucederían, llegando hasta día de hoy.

¹⁸ Publicado en 1980, este juego está considerado como uno de los más complejos en cuanto a reglamento se refiere, por la innumerable colección de tablas utilizadas para establecer porcentajes de acierto o fallo en las tiradas de los jugadores. Su ambientación más recordada, *El Señor de los Anillos* (MERP), se basaba en el mundo de fantasía creado por J. R. R. Tolkien.

- Tienen una fuerte impronta *narrativa*. En los RPG se suele utilizar una excusa argumental para plantear el problema que hay que resolver. Esto favorece el trabajo de capacidades comunicativas como la expresión oral.
- Están *reglamentados*. Esta característica es necesaria para controlar las acciones llevadas a cabo por los jugadores durante el desarrollo de la actividad. La variedad de reglamentos, ambientaciones y ayudas al juego que actualmente están disponibles en el mercado, permiten al docente seleccionar aquellos sistemas que más se ajustan a los objetivos educativos que se pretenden alcanzar. El hecho de que los RPG se jueguen dentro de un contexto o trasfondo específico, ya sea histórico o de cualquier otro tipo, así como la riqueza de recursos con la que se pueden revestir este tipo de actividades, propician también la inmersión en los contenidos incluidos dentro de su narrativa.

Respecto a la taxonomía que presentan los distintos RPG, podemos citar cuatro grupos principales, cada uno de ellos con una serie de virtudes y defectos que hay que tener en cuenta si se quieren trasladar al aula. En muchas ocasiones se ha discutido sobre cuál de todas sus modalidades tendría una mejor implementabilidad didáctica. Para ello primero debemos analizar los aspectos consustanciales a cada una de sus taxonomías (RODA: 2010):

- En primer lugar están los *Juegos de Mesa* o *Tablero*. Esta es la modalidad tradicional y se suele jugar con pequeños grupos dentro de entornos controlados, casi siempre reunidos alrededor de una mesa, de ahí su nombre. Tienen la ventaja de no necesitar una preparación y un atrezzo excesivos y, normalmente, se suelen jugar sólo con papel, lápiz y dados. La narración se realiza de forma oral, y se pueden emplear ayudas a la ambientación, como música, imágenes, mapas, figuras, etc. El resultado de las acciones de los jugadores se suele determinar mediante algún sistema aleatorio, ponderado según el perfilado de cada personaje. Entre los principales inconvenientes del *Juego de Mesa* están la limitación en cuanto al número de jugadores, restricción dada por el propio espacio de juego, y el hecho de que pueden propiciar la aparición de conductas sedentarias, ya que la celebración de este tipo de juegos suele acompañarse de refrescos y de comida basura. Algunos ejemplos de este tipo de juegos serían, por ejemplo, las distintas franquicias del anteriormente citado *Dungeons & Dragons*, la *Llamada de Cthulhu*¹⁹, o juegos de corte más narrativo como los ambientados en el *Mundo de Tinieblas*²⁰.

¹⁹ Este juego, diseñado por Sandy Petersen, y publicado en 1981 por parte de la editorial *Chaosium*, toma como trasfondo el universo de ficción desarrollado por el escritor de Providence,

- En segundo lugar encontramos el *Rol en Vivo*. En esta modalidad, las formas de expresión oral e interpretativa se utilizan como medio principal para resolver las situaciones, por encima de la aleatoriedad de las tiradas de dados. Se trata de un tipo de RPG que funciona muy bien con grupos numerosos, que se presta a la escenificación teatral y a la utilización de múltiples y variados elementos de *atrezzo*, y que, por lo tanto, potencia el desarrollo de capacidades sociocomunicativas y cognitivas; como la imaginación y la creatividad. Por otro lado, este tipo de RPG requiere de una preparación minuciosa si se pretende llevarlo al aula. El profesor ha de controlar hasta el más mínimo detalle de su diseño y desarrollo, pues al tener una menor acotación espacial y linealidad, el *Rol en Vivo* se presta a la dispersión y a la consiguiente frustración por parte de los jugadores. Esta actividad se realiza a menudo en extensiones de terreno grandes, y eso dificulta el control de su desarrollo por parte del profesor. Es imperativo que esta actividad se haya diseñado pormenorizadamente, repasado, e incluso ensayado previamente. Cada desvío de la trama debe estar previsto y no se debe dejar nada al azar. Es importante, también, que la interacción física entre los jugadores esté regulada. Si es necesario, se puede restringir o incluso prohibir, evitando de ese modo que se abuse del juego o se emplee como elemento de acoso hacia otros compañeros (RODA: 2010). Un ejemplo de este tipo de juego sería el famoso *Mind's Eye Theatre*²¹.
- En tercer lugar están los *Videojuegos de Rol*. Este tipo de RPG se lleva a cabo a través de algún soporte de hardware: ordenador, consola, TV, móvil o tablet. Suelen ser programas prediseñados, con contenidos muy definidos. Salvo en el caso de los *Juegos de Rol Online Multijugador* (MMORPG)²², los *Videojuegos de Rol* están orientados hacia una experiencia de juego individualizada, por lo que no son muy aptos para la potenciación y el desarrollo de las capacidades sociales. Otro gran inconveniente de los *Videojuegos de Rol*, en términos didácticos, es que, salvo que se posean conocimientos en programación, el docente no influye en el contenido desarrollado y está obligado al empleo de un software específico

H. P. Lovecraft y su círculo escolástico, en base a los parámetros literarios planteados en el género del Horror Cósmico Materialista.

²⁰ Este universo de ficción publicado por la compañía estadounidense *White Wolf* desde el año 1991, está compuesto de diferentes franquicias de juego, como *Vampiro: La Mascarada*, *Hombre Lobo: El Apocalipsis* o *Mago: La Ascensión*, por citar los ejemplos más relevantes, todas ellas compartiendo un mismo sistema de reglas.

²¹ También perteneciente a la editorial de juegos *White Wolf*, los juegos amparados bajo el sistema *Mind's Eye Theatre* utilizan las mismas ambientaciones que el resto de juegos tradicionales del *Mundo de Tinieblas*.

²² Quizás el más famoso de todos los MMORPG sea *World of Warcraft*, lanzado al mercado en 1994 y que actualmente cuenta con más de 7 millones de suscriptores a nivel mundial.

creado por una empresa de videojuegos y, por tanto, está limitado por la interfaz del programa. De todas las modalidades de RPG, el *Videojuego de Rol* es el que más riesgo tiene de generar sedentarismo.

- En cuarto apartado encontramos el *Rol por Escrito*. Se trata de la forma más primigenia de RPG. Estos juegos nacieron como una extensión de los *WarGames*, a finales de la década de los años setenta del siglo XX (RODA: 2010). A través del *Rol por Escrito* se potencian capacidades y competencias lingüísticas relacionadas con la expresión escrita. Son una potente herramienta que posibilita el poder sintetizar en muy pocas palabras, cursos de acción y pensamientos complejos. Por otro lado, se trata de una modalidad de juego lenta y difícilmente aplicable al aula tradicional.

Los manuales de RPG suelen estar divididos en tres partes bien diferenciadas (RODA: 2010). Por un lado está el Reglamento, que es la parte en la que se explica en detalle el sistema de juego que se va a emplear. En función del Reglamento quedan delimitados los ámbitos de aplicación del juego, así como su viabilidad a la hora de conseguir determinados objetivos. De este modo, el Reglamento de un juego tipo *Killer*, en el que la acción del jugador va encaminada a la eliminación de otros jugadores, no será el más adecuado para potenciar objetivos encaminados a la colaboración. Esta parte de los manuales suele incluir elementos para el diseño de personajes y escenarios, así como sistemas de arbitraje para resolver situaciones y conflictos.

Por otra parte, los manuales suelen incluir también un apartado dedicado a la Ambientación. A veces esta información se distribuye en forma de anexos y ayudas al juego. Antonio Roda realiza varias distinciones respecto a la Ambientación (RODA: 2010). Por un lado aquellas que toman el mundo real como modelo para crear la narrativa. Este tipo de Ambientaciones son idóneas para la asignatura de Historia, ya que se pueden ubicar en cualquier tiempo pasado o presente. Según Roda, para potenciar la eficiencia pedagógica de este tipo de Ambientaciones, el proceso de documentación, por lo regular exhaustivo, debería correr de manos del docente, dejando al alumno la posibilidad de ampliar conocimientos según su grado de interés o su curiosidad.

Además de las Ambientaciones enfocadas a un determinado contexto histórico están aquellas a caballo entre el género histórico y el fantástico, y que reciben el apelativo de *Fantasía Histórica* (CARBO y PÉREZ: 2010). En este tipo de Ambientaciones, los elementos mitológicos suelen jugar un importante papel. Existen algunos RPG, como *La Llamada de Cthulhu*, que utilizan ambientaciones basadas en un mundo real alterado en el que pueden ocurrir fenómenos vinculados a la magia o la

ciencia-ficción. Este tipo de RPG, que recrean mundos basados en obras de ficción, se pueden emplear para fomentar en el alumno hábitos como el de la lectura.

Tenemos, también, aquellos RPG que emplean Ambientaciones creadas ex profeso para el propio juego. Suelen tener un fuerte componente fantástico o de ciencia-ficción, y potencian la imaginación y la creatividad de los jugadores. El principal inconveniente de este tipo de juegos, además de la dificultad a la hora de encontrar un RPG de estas características que permita ahondar en contenidos curriculares, es su fuerte sesgo violento, en parte heredado de su afinidad con los *WarGames*.

El último elemento que incluyen los manuales de juego son las Aventuras o Módulos. Se trata de narrativas diseñadas para ser jugadas directamente, bien individualmente, bien insertas en otras narrativas expandidas. Suelen incluir todos los elementos y ayudas necesarios para el juego, aunque se pueden ampliar si se desea.

2.2. FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS RPG

La Didáctica, como disciplina científica “consiste en la programación, realización y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones escolares particulares y en una teoría del aprendizaje” (DE FRUTOS DE BLAS: 2016, 53). La Didáctica de la Historia, por tanto, está orientada hacia la creación de estructuras conceptuales y de estrategias que permitan la mejor experiencia posible en el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta materia. La meta última de la Didáctica de la Historia ha de ser el desarrollo en el alumno de los recursos necesarios para que germine el *Pensamiento Histórico*, es decir, para “*aprender a pensar históricamente*” (PALTI: 2000).

José Ignacio de Frutos define el *Pensamiento Histórico* como “aquella competencia cuyo desarrollo permite al alumnado saber leer e interpretar la realidad en clave histórica” (DE FRUTOS DE BLAS: 2016, 61). Se trata de un conjunto de competencias cognitivas, que se entrenan a través del trabajo con fuentes, y de la metodología historiográfica, que posibilitan la interpretación del presente a través de aquellos hechos del pasado que han contribuido a conformar esa realidad. Se trata de un tipo de pensamiento analítico y crítico que ofrece una lectura del mundo presente que se aleja del relato oficial y se sustenta en relaciones de multicausalidad.

El RPG supone una nueva aproximación didáctica al *Pensamiento Histórico*. Tal como señala Ignacio Maté, creador de la web *1d10enlamochila* y uno de los autores más activos en lo que a Gamificación mediante RPG se refiere, “las identidades que asumen alumnos y profesores a lo largo del juego les permiten ser partícipes de sucesos y conflictos históricos, haciendo comprensibles los intereses y las motivaciones de los diversos estamentos o clases sociales con los que interactúan” (MATÉ: 2013). La Historia

y las fuentes históricas, se convierten, a través del RPG en elementos vivos con los que se puede jugar.

Los RPG son el equivalente más cercano en las Ciencias Sociales a lo que la experimentación en laboratorio supone para las Ciencias Aplicadas (MARRÓN GAITE: 1996). A través de ellos se pueden ensayar, en condiciones más o menos controladas, fenómenos históricos o geográficos, hechos e ideas, espacial o temporalmente distantes, y realizar observaciones que permitan establecer modelos y teorías, contrastar hipótesis, e incluso extrapolar valores cuantitativos para su cotejo y análisis.

Posibilitan la obtención en el alumnado de experiencias de aprendizaje activas y significativas mediante el empleo del juego como un gran laboratorio en el que experimentar el *Presente Histórico* (DE FRUTOS DE BLAS: 2016 y HERNÁNDEZ CARDONA: 2001).

2.2.1. LOS RPG EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE

Muchos autores han señalado la utilidad de los RPG a la hora de entrenar las Competencias Clave. Un ejemplo de ello lo tenemos en la profesora Carmen De La Calle, quien señala que: “El juego de rol es una herramienta de participación activa del alumno que facilita el aprendizaje colaborativo y que puede ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias” (DE LA CALLE: 2010, 277). En su trayectoria dentro de la investigación didáctica, Carmen De La Calle ha analizado el uso del RPG en el ámbito de la *Organización de Empresas*, dentro de la asignatura de *Dirección de Recursos Humanos*. Esta autora señala como, tras la entrada en vigor de toda la normativa ajustada al *Plan Bolonia*, mediante directrices provenientes del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), se han impulsado varias iniciativas que tienen como enfoque pedagógico el que los estudiantes desarrollen una serie de Competencias Clave que puedan ser utilizadas en el futuro para el autodesarrollo y la autoformación. “La comunidad educativa europea, a partir del proceso de Bolonia pone de manifiesto el interés por formalizar un cambio de modelo educativo que evoluciona desde los métodos más clásicos de la clase magistral hacia otros más implicados con los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos y con el mejor desarrollo de competencias para el mundo real” (DE LA CALLE: 2010, 281). En síntesis: “que el estudiante pueda ser el protagonista en su propia búsqueda del conocimiento” (DE LA CALLE: 2010, 279).

Para esta autora, las Competencias Clave fijadas por los organismos europeos, están marcadamente orientadas hacia la búsqueda de unas mejores formas de inserción de los alumnos en el mundo laboral. El RPG también es una herramienta idónea en este sentido, ya que contribuye a desarrollar habilidades y capacidades que ayudan a

conseguir objetivos de grupo, es decir; efectividad y eficiencia, así como capacidades interpersonales de comunicación y de liderazgo, o lo que es lo mismo; habilidades propicias para la dirección de empresas (KHURANA: 2007). Las Competencias Clave se orientan hacia el desarrollo de esas habilidades interpersonales de organización y gestión del trabajo de grupo, y hacia la consecución de objetivos, individuales y de grupo.

Teniendo en cuenta los requisitos exigidos por Bolonia, y en base al sistema de Competencias que se recoge en el *Libro Blanco* del ANECA correspondiente al Grado de Historia, y según señala Carmen De La Calle, los RPG permiten que se desarrollen cuatro de las ocho Competencias Instrumentales: “la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la capacidad para la resolución de problemas y la capacidad para tomar decisiones.” (DE LA CALLE: 2010, 286). De igual modo, posibilitaría el desarrollo de cuatro Competencias Personales: la capacidad de trabajar en equipo, las habilidades en relaciones personales, la capacidad crítica y autocrítica, y la capacidad de trabajar en entornos de presión. Respecto a las siete Competencias Sistémicas, el RPG permite trabajar dos de ellas: la capacidad de adaptarse a nuevos entornos y situaciones, y la capacidad del liderazgo (V.V.A.A: 2004, 73).

Continuando en esa línea, y tal como señala Ignacio Maté, los RPG, “Permiten desarrollar competencias instrumentales como la capacidad de síntesis y análisis, organización y planificación, resolución de problemas y toma de decisiones. Permite desarrollar capacidades personales como la de trabajar en equipo, establecer relaciones personales, la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en entornos de presión, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, la capacidad de liderazgo y la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica” (MATÉ: 2013).

Según Pablo Giménez, los RPG permiten al alumno obtener un conocimiento significativo de los conceptos trabajados. Además, como señala este autor, son un ejercicio ideal para entrenar la memoria, la rapidez de cálculo mental, potencian el hábito de la lectura y enriquecen el vocabulario. En plano psicosocial, los RPG ayudan a desarrollar la empatía, la tolerancia y la capacidad de socialización. Según concluye este autor, los RPG ayudan a controlar el estrés y la ansiedad e incluso se ha apuntado hacia una menor tasa de suicidio entre los adolescentes jugadores de rol (GIMÉNEZ: 2003).

Para Natalia Díaz-Delgado, las capacidades principales que deben trabajarse en un juego educativo son cuatro: compartir, revisar contenidos, colaborar y reflexionar (DÍAZ-DELGADO: 2018). El docente puede servirse de los RPG para conducir a sus alumnos hacia el desarrollo de esas capacidades que, de forma natural, se utilizan durante el juego.

Dentro del marco de referencia europeo de desarrollo de las Competencias Clave, los RPG se pueden emplear para progresar en cada una de ellas:

- a. En el campo de la Competencia en Comunicación Lingüística, que se utiliza para expresar ideas y pensamientos complejos a través del lenguaje, los RPG son instrumentos idóneos, ya que su componente teatral empuja al jugador a trabajar su oratoria y su retórica.
- b. En cuanto a la Competencia Matemáticas y a las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología, los RPG pueden ofrecer también elementos para su perfeccionamiento. El análisis de datos cuantitativos, su interpretación y su extrapolación en modelos y simulaciones de la realidad es un aspecto esencial de muchos sistemas de juego, sobre todo de aquellos RPG que están más apegados a su origen como *WarGames*. Los alumnos pueden obtener nociones prácticas de estadística, dibujo técnico, sistemas de proyección y empleo de escalas gráficas o numéricas (DE FRUTOS DE BLAS: 2016).
- c. Respecto a la Competencia Digital, y ciñéndonos a los *Videojuegos de Rol*, hemos de señalar que las posibilidades que ofrece esta metodología didáctica a la hora de trabajar todas aquellas facetas derivadas del empleo de las TIC²³ son amplísimas. A través de los tutoriales de manejo de las diferentes interfaces de juego, los alumnos aprenden a usar, de manera intuitiva, aplicaciones informáticas complejas que suelen requerir de formación avanzada.
- d. En lo que atañe a las Competencias Sociales y Cívicas, los RPG también son una valiosa herramienta. Ya hemos señalado que uno de los principales valores de los RPG es su capacidad de generar estrategias de juego colaborativas. Los RPG fomentan el diálogo y el debate a través de la interpretación. En muchos casos, la resolución del conflicto requiere del consenso entre todos los jugadores y de una buena coordinación de acciones.
- e. En cuanto al Sentido de la Iniciativa y al Espíritu Emprendedor, que implica la creatividad y la voluntad necesarias para convertir las ideas en actos, los RPG también constituyen un campo de trabajo ideal. La materialización de las acciones de los jugadores en el mundo de juego crea una cadena causal de hechos que se insertan en la narrativa principal, creando un relato coherente. Los jugadores tienen en su mano el poder de transformar su mundo de juego en base a las decisiones que toman.

²³ Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación son, hoy en día, un elemento sustancial en las metodologías didácticas. Desde la inclusión digital y la democratización del empleo de este tipo de tecnologías a finales de los años 90 del siglo XX, se han intentado implementar de forma masiva en los centros educativos. Entre las iniciativas más destacadas en este ámbito se encuentra el modelo BYOD (*Bring Your Own Device*), ideal para colegios con bajas dotaciones tecnológicas, y que consiste en que cada alumno aporta su propio dispositivo.

- f. Respecto a la Competencia de Aprender a Aprender, los RPG proveen a los jugadores de una realidad simulada, construida sobre la arquitectura de la multicausalidad. Para poder adaptarse al entorno de juego y prosperar en él, los jugadores deben aprender a estudiarlo, a extraer la información relevante para sus objetivos y a emplear dicha información de forma adecuada para crear el efecto óptimo y deseado a través de sus acciones.
- g. Por último, los RPG pueden ser empleados también para trabajar la Conciencia y las Expresiones Culturales de los alumnos. El sentido estético y la sensibilidad hacia las manifestaciones culturales y artísticas son elementos a interpretar en muchos RPG, sobre todo aquellos de contenido histórico, que emplean elementos como cuadros, edificios o monumentos, para servir de soporte o ayudas de juego.

2.2.2. VALORES EDUCATIVOS DE LOS JUEGOS DE ROL

Como vemos, los RPG tienen un potencial educativo tremendo si se aplican con criterio y en un entorno controlado. Ignacio Maté Puig, quien además de autor de referencia es también profesor de *Ciencias Sociales* en Secundaria, ha señalado las virtudes de la utilización de los RPG con fines educativos: *“la interacción directa entre alumnos y entre alumnos y profesores, el refuerzo de valores y actitudes positivas, el trabajo de investigación, la construcción conjunta de recursos educativos, la manipulación de materiales de diversa naturaleza y el desarrollo de competencias propias del currículo oficial de enseñanza”* (MATÉ: 2013). Veamos el listado de virtudes que este autor ha enumerado:

- Los RPG, sobre todo si se emplea algún tipo de ambientación histórica, requieren de la utilización de numerosas fuentes de documentación para preparar el escenario o la biografía de los personajes. Se trabajan especialmente aquellas fuentes historiográficas que tratan sobre cuestiones relacionadas con la Historia Social y Cultural. Para el profesor se trata de una buena excusa para actualizar los elementos epistemológicos de la materia curricular que imparte con los últimos aportes de la investigación historiográfica, mientras que para el alumno puede ser una buena forma de picar su curiosidad y de complementar la información recibida en clase.

Al respecto de la cuestión epistemológica, habría que señalar que algunos autores, como Juan Ramón Carbó e Iván Pérez, han apuntado, también en este sentido, la idoneidad de los RPG. La propia *acción pedagógica* convierte al RPG en una herramienta que traslitera al profesor en su papel de *Máster*. Esto implica todo un repertorio de *recursos docentes* puestos en práctica para desarrollar y

conducir la actividad, lo que, en último término, obliga al profesor a una actualización constante en los fundamentos epistemológicos de la materia que imparte. Además, la fuente histórica está en los propios cimientos del desarrollo, incluso de juegos que aparentemente no tienen ninguna relación de afinidad con la Historia: como es el caso de *Star Wars* (CARBÓ y PÉREZ: 2010).

- Los RPG son idóneos para trabajar con contenidos procedimentales y actitudinales, ya que el alumno debe recurrir a fuentes diversas si quiere documentar bien el trasfondo de su personaje. El trabajo bien realizado y el esfuerzo que ello conlleva se ven reflejados en el desarrollo de la actividad, contribuyendo a enriquecer la dinámica del grupo.
- Los RPG son tremendamente inmersivos. Si se plantean correctamente, pueden ser un fuerte atractor para alumnos curiosos y activos, y una buena ayuda a la hora de inducir hábitos como la lectura o la investigación.

Algunos trastornos del neurodesarrollo, como es el caso del TDA/H, pueden suponer un reto pedagógico. En el artículo 71 de la LOMCE se menciona al TDA/H como *un trastorno que genera necesidades educativas específicas de aprendizaje*. Aunque este tipo de trastornos no suele conllevar una adaptación curricular significativa, es conveniente que el profesor tenga en su repertorio docente algún recurso metodológico que pueda ser utilizado como forma de enriquecer sus clases. En alumnos con TDA/H están especialmente indicadas aquellas metodologías de estudio que contengan algún tipo de estrategia gamificadora (TOVAR: 2011). En este sentido, el RPG puede servir como actividad palanca para alumnos *hiperactivos*, *impulsivos* o *inatentos*. El azar, como elemento inserto en muchos sistemas de juego, ejerce ese efecto en el alumno, ayudando a mantener su atención y concentración.

- Los RPG permiten a los alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos previamente en clase. Desde este enfoque, y tal como señalábamos anteriormente, se puede entender el RPG como una modalidad del *Aprender Haciendo*, mediante su empleo a modo de *laboratorio de las Ciencias Sociales*. Debemos recordar que el paradigma del Aprender Haciendo presenta un difícil escollo cuando hablamos de *Humanidades*, En este sentido, los RPG son también un marco para la investigación y la experimentación históricas.

Los RPG han sido señalados, también, como una herramienta idónea para la *educación en valores* (GRANDE DE PRADO y ABELLA: 2010). A través de la mecánica del juego se puede construir un “*dilema mora*” que tenga que ser resuelto por los alumnos. Para los autores Mario Grande de Prado y Víctor Abella, este tipo de dilemas

deben ser fácilmente entendibles y no quedar solapados en la trama general del juego. El *Máster* no debe dar la solución a los jugadores, ya que se trata de que estos la aporten, a través del razonamiento y la toma de decisiones. Un ejemplo de todo esto sería el famoso *Dilema de Heinz*²⁴, en el que un hombre tiene que elegir entre robar un medicamento o dejar morir a su esposa.

En los RPG, los jugadores pueden interpretar a personajes pertenecientes a sectores marginales o perseguidos, y experimentar a través de ellos para mejorar en valores.

Por último, no está demás repetir que los RPG responden a una necesidad educativa. En grupos de PMAR se hacen necesarios mecanismos didácticos que capten el interés del alumnado y le induzcan la dosis necesaria de motivación para poder construir algo de ese *Pensamiento Histórico* al que aludíamos en puntos anteriores. Ya hemos señalado al principio de este trabajo que los grupos de PMAR son, en el mejor de los casos, entornos educativos en los que predomina la apatía. A veces, estos grupos pueden derivar en nichos de fracaso escolar, de acoso o incluso de situaciones peores²⁵. La Motivación es un rasgo inherente al juego y, sólo por ello, puede constituir la mejor receta para paliar esta sintomatología (DÍAZ-DELGADO: 2018).

Para Natalia Díaz-Delgado, la motivación puede ser de dos tipos: intrínseca, cuando el valor añadido para la realización del acto se encuentra dentro de la propia actividad, y extrínseca, cuando existe algún tipo de premio o recompensa que impele a la participación.

En el contexto educativo solamente suele darse un tipo de motivación, la extrínseca, bien mediante refuerzos positivos, como regalos por obtener buenas notas, o negativos, como castigos por suspender. Rara vez se da el caso de alumnos que demuestran una auténtica motivación intrínseca por aprender un contenido determinado. Si la Gamificación se ha erigido en una de las Metodologías Activas más exitosas de la Didáctica actual es precisamente por esa capacidad de obtener la motivación intrínseca en el adolescente (DÍAZ-DELGADO: 2018).

Maté lo resume de la siguiente manera: “Te podría decir que tengo alumnos desmotivados que prometen obtener una medalla antes de acabar el trimestre y lo logran. Alumnos que entregan manualidades que van más allá de lo que has pedido o

²⁴ Formulado por el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg en la década de los años 60 del siglo XX, como parte de sus estudios teóricos sobre el Desarrollo Moral. Este, y otros dilemas morales similares, trataban de determinar en cuál de los 6 estadios identificados por este autor se encontraba un individuo.

²⁵ El fracaso escolar, sobre todo durante los primeros ciclos de la Educación Secundaria, se ha señalado como uno de los factores más claramente vinculados al abuso en el consumo de sustancias estupefacientes (GONZÁLEZ DE AUDIKANA: 2016).

imaginado... otros que utilizan las horas del patio para acabar una misión...” (VV. AA.: 2017, 120).

2.3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LOS RPG

Para autores como Seixas y Morton, el *Pensamiento Histórico* es un proceso creativo que se origina del trabajo crítico con fuentes, y que tiene como finalidad la construcción de un relato histórico (SEIXAS y MORTON: 2012). El empleo de fuentes históricas se ha venido utilizando desde hace décadas en experiencias didácticas con alumnos de secundaria para propiciar la aparición de ese *Pensamiento Histórico*²⁶.

De un tiempo a esta parte, autores como Robert Bain han señalado la importancia de la problematización de la Historia como forma de generar el *Conflicto Cognitivo*. Una *Situación Problema* consiste, para Robert Bain, en “transformar las clases magistrales y los textos escolares: de meros recuentos de acontecimientos, a soportes que ayuden a los estudiantes a tratar con problemas históricos mientras aprenden contenido histórico y construyen sentido de la Historia” (BAIN: 1998, 3). El *Conflicto Cognitivo* se produce a través de la contrastación del preconcepto con la fuente histórica, o lo que es lo mismo, a través del *Pensamiento Contrafáctico*²⁷.

El origen de este *Pensamiento Contrafáctico*, en su aplicación a la Didáctica, se sitúa en la década de 1940, con el auge del Razonamiento Probabilístico y la Mereología o estudio de las relaciones entre pares. Roese define el funcionamiento del *Pensamiento Contrafáctico* de la siguiente manera: “Ya sea imaginando cambios trascendentes o puramente anecdóticos, la acción de reflexionar acerca de lo que podría haber ocurrido si los acontecimientos hubiesen sucedido de otro modo y de construir, en consecuencia, alternativas a nuestro pasado y, en última instancia, a nuestro presente parece ser un rasgo esencial de la consciencia humana, emerge muy temprano en el desarrollo del individuo, se observa en todas las culturas y constituye lo que denominamos “pensamiento contrafáctico” (ROESE, 1994, 805).

El empleo de fuentes históricas en los Juegos de Simulación, sobre todo en los RPG, se integra dentro de los modelos propuestos por la Didáctica de la Historia para

²⁶ Este método, que bebe de la Didáctica francesa e inglesa, y que fue introducido en España por iniciativas como la llevada a cabo por el Grupo 13 - 16, terminaría por arraigar en las instituciones oficiales y se integraría en la edición de los primeros libros de texto, en los que algunos de los miembros de este grupo participaría de forma activa (SALLÉS: 2010).

²⁷ Nelson Goodman acuña por primera vez el término de Condicionales Contrafácticos en 1947 para referirse a premisas condicionales falsas que pueden inducir conocimientos verdaderos. La utilización de este tipo de Condicionales Contrafácticos no se va a emplear hasta los años sesenta del pasado siglo XX. Robert Fogel, premio Nobel de Economía y uno de los padres de la Cliometría, ha realizado algunos estudios interesantes sobre el desarrollo industrial y la esclavitud en EEUU en base al análisis contrafáctico de datos estadísticos (FOGEL, 1981).

generar el *Pensamiento Histórico* a través del conflicto cognitivo producido mediante el empleo de *Condicionales Contrafácticos*.

2.3.1. CONDICIONANTES METODOLÓGICOS DE LOS RPG

Para que un *Juego Ludus* tenga además una utilidad didáctica y, por tanto, pueda ser empleado dentro del aula, ha de cumplir con una serie de requisitos (PRENSKY: 2001):

- En primer lugar, debe tener un reglamento bien detallado y sencillo de seguir. Para Marc Prensky, las reglas conllevan una serie de límites y tienen que ser aceptadas por los alumnos, ya que convierten al juego en una tábula rasa en la que todos los participantes parten en una teórica situación de igualdad, con las mismas reglas para todos.
- En segundo lugar, los objetivos deben estar pautados de antemano y deben ser realistas, es decir, que han de poder ser alcanzados a la finalización del juego por un mínimo de jugadores. Uno de los aspectos más motivantes de las técnicas de Gamificación trasladadas al aula es que los alumnos pueden ir llevando el conteo de su puntuación durante el juego, sobre todo de cara a la gestión del flujo de acciones que debe llevar a cabo para alcanzar los objetivos propuestos.
- En tercer lugar, el juego debe adaptarse a las acciones de los jugadores, y proporcionar el *feedback* necesario para saber si se están realizando las acciones correctas o si se deben llevar a cabo correcciones de algún tipo.
- El cuarto requisito consiste en que el juego debe plantear algún tipo de conflicto que ha de ser resuelto por el jugador. Esto es algo que ya hemos apuntado anteriormente. La dificultad para superar dichos conflictos debe estar ajustada, ni ser demasiado fácil ni demasiado complicado. Si el juego va a tener cierta duración y, por tanto, se va a desarrollar en varias sesiones, debe de existir algún tipo de progresión en la dificultad. Los RPG suelen incluir sistemas de reglas para implementar mejoras por niveles, al mismo tiempo que la dificultad de las pruebas a superar o de los enemigos a vencer se va incrementando.
- En quinto apartado, el juego debe ser interactivo. Los juegos solitarios no suelen ser los más recomendados para su empleo en el aula, ya que uno de los aspectos que se buscan en este tipo de estrategias didácticas es su carácter socializador. Los jugadores interactúan con sus aliados/oponentes, creando un marco de trabajo en grupo que potencia la colaboración, la toma de decisiones y el respeto a los compañeros y a las reglas del juego.
- En sexto lugar, el juego debe tener elementos representativos de aquellos aspectos curriculares que se quieren trabajar en clase. En el caso de los RPG

históricos, o de fantasía histórica, la propia ambientación del juego suele ser la que marca su adecuación didáctica a los contenidos de la asignatura de Historia.

Por último, y junto a los seis aspectos que señala Prensky, podemos añadir también la necesidad de que el juego sea divertido (DE FRUTOS DE BLAS: 2016). La capacidad que tienen los RPG de atrapar la imaginación del alumno, y también su atención, convierte a este tipo de juegos en elementos idóneos para ejercer de efecto palanca en alumnos desmotivados o tendentes a la dispersión, como es el caso de los TDA/H.

Los RPG tradicionales suelen estar pensados para grupos de 2 a 6 jugadores²⁸. Aunque este requisito no es indispensable, en casi todos los RPG se suele recomendar grupos de jugadores no muy amplios. El marco más adecuado para implementar este tipo de juegos es el de los talleres y otras actividades extraescolares, aunque se pueden llevar a cabo en las horas lectivas siempre que se cumplan una serie de requisitos. Se recomienda una duración mínima de hora y media por sesión de juego (GIMÉNEZ: 2003). Autores como Bañeres aconsejan utilizar la hora de tutoría, sobre todo si existe una hora lectiva, antes o después, que pueda anexionarse a esta clase (BAÑERES: 2008). Por todo lo señalado, podemos afirmar que los grupos de PMAR, más reducidos en cuanto a número de alumnos, son marcos de aplicación idóneos a nivel logístico para esta metodología.

Ignacio Maté, en su experiencia docente con el empleo de RPG, ha señalado que son pocos los alumnos que realmente tienen un conocimiento previo sobre las mecánicas de juego que van a llevar a cabo; “Muchos de nuestros alumnos desconocen el significado y funcionamiento de los juegos de rol, y muchos otros creen conocerlo por su experiencia con el mundo de los videojuegos. Sin embargo, tras varios años académicos tratando de utilizar esta herramienta y buscando la forma más conveniente de hacerlo, podemos constatar que son muy pocos los alumnos que realmente conocen los juegos de rol y menos aun los que los utilizan” (MATÉ: 2013).

Cualquier experiencia que pretenda investigar la viabilidad de los RPG como herramienta pedagógica, debe comenzar y terminar con un control que permita verificar el éxito de la actividad. En la primera sesión que se haya establecido en la secuenciación, se debe realizar una prueba de conocimientos previos. De igual modo, el profesor ha de conocer de antemano el nivel que tienen los alumnos/jugadores en cuanto al nivel de desarrollo de sus competencias. Al concluir la actividad, en alguna de las últimas

²⁸ Este factor es debido, nuevamente, a que tienen su origen en los *WarGames*, y no dejan de ser, por tanto, juegos de mesa, o lo que es lo mismo, juegos limitados a la superficie de una mesa.

sesiones, se debe repetir la prueba, pudiéndose trazar de este modo una curva del nivel de aprendizaje obtenido en cuanto a los contenidos conceptuales exigidos en el currículo.

Teniendo todo esto presente, la actividad debería desarrollarse en cuatro fases distintas, y cada fase habría de contar con, al menos, una sesión completa. Las fases propuestas para el desarrollo de una actividad de tipo RPG son las siguientes:

- Explicación del concepto: ¿Qué es un RPG?. Es la parte inicial de la actividad, y en la que se explican las dinámicas que operan en los RPG, aquellas cosas que están permitidas, y aquellas que están prohibidas. Se establece el sistema relacional bajo el que se va a desarrollar el juego y se acuerdan los límites. En esta fase se realiza el pacto pedagógico entre el profesor y los alumnos. Algunos autores recomiendan una pequeña iniciación con Juegos de Simulación más sencillos, como forma de introducir el elemento lúdico en la clase y para tanteear la predisposición del alumnado a este tipo de metodologías (GIMÉNEZ: 2008).
- Explicación del juego, reglamento y ambientación, asignación de personajes y delimitación y distribución del trabajo, individual o por grupos. En este apartado se proporcionan a los alumnos todos aquellos elementos indispensables para que puedan desarrollar sus roles durante el juego. Es conveniente que el jugador parta con algún tipo de información inicial para poder llevar a cabo el rol asignado de la mejor manera posible. También es aconsejable que se facilite a los alumnos algún tipo de documento en el que se hayan recogido las reglas de manera sintetizada. Esta fase es esencial para el éxito de la actividad, ya que en ella se establece el sistema de juego y se asignan roles y grupos de trabajo. Son los cimientos del juego.
- Desarrollo de la actividad. Es la parte más vistosa del RPG. También es la más ruidosa y potencialmente destructiva. Hay que delimitar muy bien el espacio en el que se va a llevar a cabo cada uno de los actos, y se han de controlar muy bien a los grupos y a los individuos para evitar que la actividad se pueda desmadrar. Si se lleva a cabo correctamente, el RPG tiene componentes que lo hacen tremendamente inmersivo y altamente disfrutable.
- Resumen/debate y exposición de contenidos. En la última fase de toda actividad se debe llevar a cabo un proceso de reflexión y diálogo que tenga como finalidad el afianzamiento de lo aprendido. El RPG no queda al margen del resto de Metodologías Activas, y por ello es conveniente, también a efectos de la evaluación, que los alumnos demuestren, bien de manera oral, bien por escrito, cual ha sido el resultado de la actividad. También se pueden llevar a cabo actividades de refuerzo, como mapas, esquemas y resúmenes o comentarios individuales. La síntesis y la recapitulación son esenciales para Marrón Gaité,

quien señala que: “es una fase imprescindible en la puesta en práctica de estos juegos con fines didácticos. Sin la reflexión y la síntesis acerca de lo acontecido a lo largo de la actividad, los objetivos de aprendizaje quedan minimizados y el juego pierde su finalidad pedagógica” (MARRÓN GAITE: 1995, 54).

Respecto a la evaluación de esta actividad, el RPG es una herramienta didáctica que permite diversas formas de evaluar (INDA: 2008), desde la evaluación tradicional o *heteroevaluación*, hasta la *autoevaluación* y la *coevaluación*.

La evaluación se debe ir realizando a lo largo del desarrollo del juego. El profesor ha de ir valorando el grado de progreso de sus alumnos durante las distintas fases que componen la actividad, y hacerlo, además, de forma individualizada, adaptando los Criterios de Evaluación a las necesidades de cada alumno (MARRÓN GAITE: 1995)²⁹.

2.3.2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Son frecuentes los casos de docentes y pedagogos que practican o han practicado alguna experiencia pedagógica que tenga como componente principal el empleo de RPG. Un ejemplo de ello es Juan Ramón Carbó. Para su experimento, el profesor Carbó se sirvió del juego de ambientación histórica creado por él mismo: *S.P.Q.R. – Senatus Populusque Romani* (CARBÓ y PÉREZ: 2010).

La experiencia se llevó a cabo entre 2002 y 2008, y contó con la colaboración de diferentes doctores, licenciados y alumnos de la Universidad de Salamanca. Tomando como escenario la época de los *Emperadores Flavios* (69 – 96 D.C.), durante el *Alto Imperio*. Los jugadores desarrollaron personajes de todos los estratos sociales, desde hijos de senadores hasta filósofos griegos, pasando por esclavas bretonas, y se desarrollaron historias que transcurrían en Roma, Pompeya y el Vesubio, Córcega, las Galias y Britania.

Los resultados fueron buenos. En la evaluación se intentaron determinar los contenidos recibidos, ya fuesen conceptuales, procedimentales o actitudinales. Uno de los aspectos que Carbó valora más positivamente es el hecho de cómo el interpretar personajes pertenecientes a otras cultura hizo que los participantes trabajasen aspectos como la empatía y el respeto a la diversidad. El empleo de los RPG ha propiciado, para este autor, el “*aprendizaje por inmersión integral*” (CARBÓ y PÉREZ: 2010, 163).

²⁹ Para esta autora, cualquier sistema de evaluación realizado sobre una actividad lúdica debe oscilar sobre una serie de aspectos, tales como el discernimiento de los temas fundamentales y sus elementos complementarios, la valoración de las decisiones y estrategias adoptadas, los conflictos que hayan podido surgir durante el juego derivados de esta toma de decisiones, el funcionamiento global del grupo, la valoración del sistema de juego, y la propia opinión personal del docente sobre el desarrollo de la actividad (MARRÓN GAITE: 1995, 55).

Además de su vertiente escolar, los RPG se utilizan frecuentemente como herramienta didáctica, en áreas relacionadas con la *Formación Profesional, Ocupacional y Formación Continua* (RODA: 2010).

Carmen De La Calle comenta como este tipo de técnicas se han empleado durante varios cursos de la Universidad Rey Juan Carlos, en las asignaturas de titulaciones como *Administración y Dirección de Empresas, Turismo y Relaciones Laborales* (DE LA CALLE: 2010). Una de estas experiencias se realizó con un grupo de alumnos de la asignatura de *Dirección de Recursos Humanos*. Tras la realización de la práctica, y consultados los alumnos, un 95% consideraron que había existido un compromiso en su desarrollo. Un 97% de ellos coincidía en que la parte más complicada había sido la preparación del personaje o rol.

En el volumen *Educación Jugando: un reto para el siglo XXI* (VV. AA.: 2017), se recogen las experiencias de varios profesores que han llevado los RPG a sus aulas:

Óscar Recio, el primero de estos autores, no considera necesario que el RPG sea trasladado al aula en su totalidad, solamente aquellas partes que sirven para reforzar aquellos contenidos curriculares que se están impartiendo en ese momento. Además, durante sus sesiones de juego han ido surgiendo actividades paralelas que han contribuido a ese enriquecimiento curricular: como lectura de relatos, descripción de personajes, realización de dibujos y comics, narración de historias, elaboración de diarios e incluso confección de trajes.

Para José Luis Redondo, los RPG constituyen una Metodología Activa que favorece el *Aprendizaje Significativo*. Utilizando la mecánica y la ambientación del juego *World Peace Game*³⁰, sus alumnos participaron en dos módulos: *First World War*, obviamente basado en este conflicto, y *Escapar del Gulag*, basado en contenidos curriculares relacionados con la Revolución Rusa y la Guerra Fría.

Otro ejemplo que hemos extraído de esta compilación de experiencias didácticas es el de Roberto Alhambra. Este profesor cuenta como el rol llegó a su aula de casualidad, mientras sus alumnos construían una serie de poliedros para la asignatura de plástica, que más adelante se convertirían en dados para sus partidas. Una forma divertida, señala este autor, de llevar a los jóvenes unos contenidos a priori poco atractivos para ellos.

³⁰ Este juego, desarrollado por el profesor John Hunter, es uno de los mayores referentes a escala global del potencial didáctico de los RPG para la educación en valores y el desarrollo transversal de Competencias Claves. En este juego multinivel, los estudiantes asumen los roles de diferentes potencias para solucionar una crisis global sin que se produzca el conflicto armado. Entre los cincuenta problemas distintos, planteados en este juego, se encuentran el cambio climático, el agotamiento de los combustibles fósiles, el desarrollo de armamento nuclear o el terrorismo.

A través de nuestras propias vivencias con los RPG en el entorno educativo, hemos observado como ese *aprendizaje por inmersión integral* (CARBÓ y PÉREZ: 2010) se ha traducido, por ejemplo, en una experiencia en la que nuestros alumnos han podido comprobar de primera mano las dificultades por las que un extranjero o una mujer tenían que pasar en la *Antigua Grecia*, tanto a la hora de realizar actividades cotidianas como de detentar derechos que hoy damos por supuestos. También hemos constatado como los RPG pueden dar lugar a un sinfín de actividades transversales que contribuyen al enriquecimiento curricular. En nuestro caso, los estudiantes han tenido que preparar un debate por turnos, y han tenido que describir objetos antiguos, señalando sus cualidades y su utilidad práctica, por poner sólo dos ejemplos de la inmensa potencialidad que los RPG han demostrado en este sentido.

3. OBJETIVOS

1. Ayudar al alumno a comprender los conceptos históricos clave referentes a la Antigua Grecia, contenidos en el Currículo de Secundaria, mediante su inserción subtextual en la narrativa principal del juego.
2. Plantear el conflicto cognitivo en el alumno a través del descubrimiento de contradicciones que rompen con el preconceito del relato histórico que envuelve el juego.
3. Motivar al alumno hacia el trabajo académico, a través de la incitación a la investigación y al estudio con fuentes historiográficas, como forma de obtener un Aprendizaje Significativo.
4. Desarrollar en el alumno las habilidades socio-comunicativas necesarias para su adaptación a entornos desconocidos, su capacidad de improvisación y de trabajo bajo presión.
5. Crear dinámicas relacionales entre los alumnos, favoreciendo los elementos cohesionadores frente a aquellos que puedan generar discordia, y ayudándoles a alcanzar sus objetivos de grupo a través de acciones colaborativas.

4. METODOLOGÍA

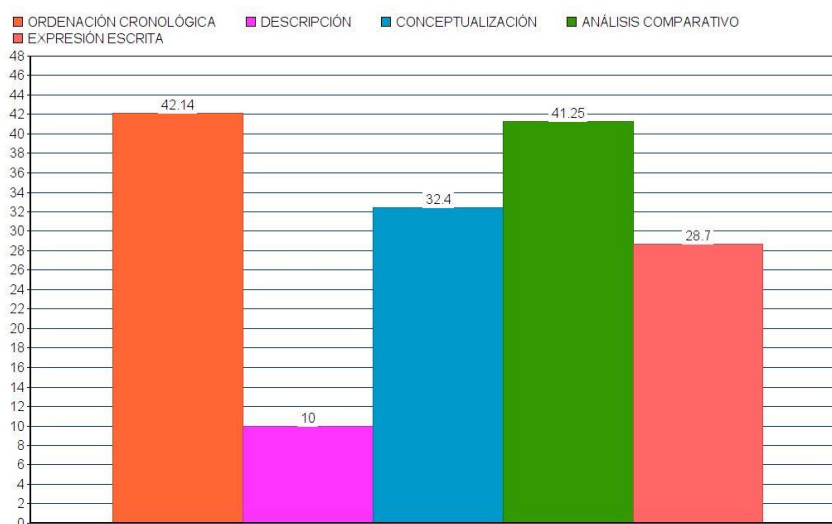
La civilización griega se ubica, en 1º de PMAR, dentro del Bloque 8 del Ámbito Sociolingüístico: *La Edad Antigua*, y se divide en tres partes: el epígrafe 8. 6., que engloba la *Periodización de la Grecia Antigua*, el epígrafe 8. 7., que recoge los aspectos esenciales de la *Civilización Griega*, y el epígrafe 8. 8., en el que se explican los fundamentos del *Arte Griego*. Estos tres epígrafes, referentes a la Historia Política, la

Historia del Arte y la Historia Cultural y Social, se han englobado dentro de una misma Unidad Didáctica, bajo el título de *La Antigua Grecia*, y se ha orientado hacia el grupo descrito en el apartado introductorio de este trabajo. Para impartir esta Unidad Didáctica, hemos empleado una estrategia metodológica enfocada a la Gamificación mediante el empleo de RPG.

Para detectar los patrones preconceptuales de este grupo, y como herramienta de análisis, hemos empleado un cuestionario de conocimientos previos. Este cuestionario incluye varias preguntas abiertas enfocadas tanto a la detección de preconceptos, como al examen de las capacidades expresivas y de síntesis de los alumnos.

En esta prueba hemos testado todos los contenidos curriculares incluidos en el Bloque 8 del Ámbito Sociolingüístico de 1º de PMAR. Hemos verificado los conocimientos previos en materia de periodización histórica, así como el nivel conceptual de elementos básicos de la organización política, social y cultural de las distintas civilizaciones de la Antigüedad, la capacidad descriptiva y comparativa entre elementos afines de culturas históricamente distantes, y la capacidad de expresar por escrito los rasgos esenciales de periodos históricos de gran amplitud cronológica. En el *Gráfico nº 2* se muestran agrupados, y en valores porcentuales, los resultados observados en esta prueba:

Gráfico. nº 2 PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS
(Elaboración propia)



En cuanto a la cuestión de la ordenación cronológica, aunque la mayoría de los alumnos han sido capaces de situar las etapas prehistóricas en el orden adecuado, han mostrado serias dificultades para ubicar acontecimientos del *Mundo Antiguo* en su correcto orden cronológico. El grupo ha evidenciado dificultades a la hora de definir conceptos referentes a la *Edad Antigua*, y aunque son capaces de establecer algunas analogías comparativas entre manifestaciones culturales dispares, todas se quedan en lo

superficial. Las capacidades descriptivas y de desarrollo son, quizás, el punto más flojo en este grupo. Aunque dos de los alumnos han demostrado tener nociones básicas sobre algunos aspectos de la *Prehistoria*, la mayoría carecen de una base de conocimientos sobre los que elaborar un discurso coherente sobre la *Antigüedad*.

Los puntos fuertes del grupo se han reflejado en aquellas preguntas referentes a los aspectos culturales y a las manifestaciones artísticas de las civilizaciones antiguas, especialmente *Grecia* y *Roma*. Por ello, y en base al análisis de los resultados obtenidos en esta prueba, hemos optado por aplicar nuestra metodología en los contenidos curriculares relativos a la *Antigua Grecia*, ya que al existir una base preconceptual sobre este período es más factible la construcción de *Aprendizajes Significativos*. Si bien es cierto que la *Prehistoria* ha resultado ser el tema sobre el que más nociones aparentaban tener los alumnos del grupo, tras sopesarlo con detenimiento, hemos considerado que la *Antigua Grecia* es un ámbito más adecuado para la inmersión a través de un RPG con temática de Fantasía Histórica, más orientado a la Historia que a la Fantasía, como es el caso de *Time Liner*³¹.

La propia estructura del juego es una gran problematización en los términos que señala Robert Bain (BAIN: 1998). En *Time Liner*, la *Misión* del grupo, consiste en detectar un hecho del pasado que no está sucediendo como debiera haberlo hecho, y tomar las medidas correctoras necesarias para que la Historia discurra por su cauce adecuado.

La utilización de fuentes históricas como apoyo didáctico para crear un paisaje mental del pasado se contrasta, dentro del juego, con la realidad que perciben los alumnos en su papel de *Time Liners*. Solamente mediante la correcta interpretación de las fuentes, y su contraposición con lo que se muestra en el juego mediante *Preguntas Contrafácticas*, se puede detectar la *ucronía* y subsanarla.

4.1. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ACTIVIDAD

Respecto a los recursos bibliográficos, hemos de señalar que el material de referencia principal que hemos empleado lo han constituido las fuentes primarias. A este respecto hemos consultado desde ediciones anotadas de la *Ilíada*, hasta obras de teatro de Eurípides o Aristófanes. El autor que al que más hemos acudido en esta labor de

³¹ Este RPG, creado por el profesor Justo Molina y lanzado al mercado en 2017 por la editorial de juegos *Nosolorol*, tiene una doble vertiente, lúdica y educativa, y ha sido empleado por docentes y pedagogos como Ignacio Maté en el desarrollo de sus experiencias didácticas (VV. AA.: 2017). El propio juego incluye un capítulo entero en el que se detalla el modo en que debe usarse como herramienta didáctica en procesos de enseñanza/aprendizaje. En dicho capítulo se explica cómo adaptar los Módulos de Juego (*Misiones*) para desarrollar Unidades Didácticas, incluyendo el *qué enseñar*, el *cómo enseñar*, el *cuándo enseñar*, y el *qué, cómo y cuándo evaluar* (MOLINA MARTÍNEZ: 2017, 48).

búsqueda de textos ha sido Francisco Javier Gómez Espelosín, Catedrático de Historia Antigua de la *Universidad de Alcalá*, quien ha realizado un trabajo ejemplar en el campo de la compilación de fuentes primarias para su empleo didáctico en Secundaria (GÓMEZ ESPELOSÍN: 2012).

Además de las fuentes primarias, hemos utilizado dos tipos de fuentes secundarias: por un lado hemos llevado a cabo la lectura de la obra del periodista e investigador estadounidense Isidor Feinstein Stone: *El Juicio de Sócrates* (STONE, 1988), en la que se ofrece una compleja y cabal reflexión sobre la democracia en Atenas, poniendo sobre la palestra el ideario político de Sócrates y sus seguidores. En esta obra desmitificadora se describe la figura del filósofo como un reaccionario político, y se cuestionan muchas de los preconceptos que existen, incluso a día de hoy, sobre su juicio y los motivos de su condena. En el desarrollo del juego hemos tratado transversalmente estos temas, trabajando de manera muy directa el concepto de *Tiranía* en contraposición al de *Democracia*, aunque sin aludir directamente a la ideología de Sócrates por cuestiones prácticas.

En segundo lugar, hemos empleado el libro de texto que los alumnos tienen como referencia para las materias del Ámbito Sociolingüístico (ARIZA et al.: 2016). En este libro se incluyen gran parte de los conceptos a trabajar en la Unidad Didáctica, y supone un apoyo didáctico con el que los alumnos están familiarizados, por lo que hemos optado por mantenerlo como referente durante las clases para aquellos alumnos que quisieran consultarlo, aunque siempre en un segundo término.

4.2. DESCRIPCIÓN SINCRÓNICA DE LA ACTIVIDAD

En primer lugar hemos llevado a cabo un *Contrato Didáctico*³² con los chicos de PMAR. Para obtener su implicación, les hemos ofrecido una serie de recompensas por su participación en una actividad de tipo lúdico, sin especificar cuál. Les hemos asegurado que la nota que obtuviesen por su *performance* se sumaría a la del resto de materias del Ámbito Sociolingüístico, y que se respetaría su ponderación de 2 puntos sobre la calificación final trimestral. También hemos ofrecido recompensas materiales a los alumnos si lograban alcanzar los objetivos del juego. Dichas recompensas se habrían de materializar bajo la forma de caramelos, aperitivos y otras chucherías. Además, y como valor añadido, hemos indicado a los alumnos que el juego se realizaría, mayoritariamente, los viernes a última hora, no teniendo que preparar nada por su parte para poder participar. A cambio, hemos solicitado a los alumnos su compromiso en la

³² El *Contrato Didáctico* o *Contrato de Aprendizaje*, es un concepto creado en 1973 por Jeanine Filloux para referirse al acuerdo tácito entre el docente y el educando en el que se establecen las reglas marco que rigen un proceso de enseñanza/aprendizaje.

participación en el juego. Por un lado hemos pedido asistencia. Este punto es importante, ya que, como señalábamos en la introducción, se trata de un grupo con un alto grado de absentismo. También hemos rogado un buen comportamiento durante el juego, respeto al compañero y al turno de palabra y de acción.

Dado que el RPG es una actividad compleja y que requiere de una cierta preparación, hemos dedicado una clase, en la primera semana de prácticas, a otro tipo de juego. Para ello hemos optado por *Timeline*³³, un famoso juego de cartas de temática histórica, con un reglamento muy sencillo que nos ha permitido, además de introducir a los estudiantes en las metodologías de Gamificación, testar su comportamiento durante el desarrollo de una sesión. La partida se ha desarrollado por equipos de dos, y con varias fases eliminatorias. Tras la finalización, se han repartido recompensas a los dos vencedores, bajo la forma de caramelos, que ellos mismos han redistribuido entre sus compañeros.

En lo que respecta al RPG, hemos englobado la Unidad Didáctica dentro de un *Módulo de Aventuras* diseñado en base al sistema de reglas *Fate*, en su variante simplificada: *Fate Acelerado*³⁴, dentro del cual se incluye la ambientación como ambientación que propone el juego *Time Liner*, y que está diseñado para llevar a cabo partidas de juego, cortas y ágiles. En *Fate Acelerado*, la mayor parte de las acciones se resuelven de forma narrativa, simplemente enunciando en voz alta lo que cada personaje pretende llevar a cabo en un momento dado, y las tiradas de dados se reservan para la resolución de acciones complejas o que implican una competición o algún obstáculo para alcanzar el objetivo. El atractivo diseño de este juego está orientado principalmente a adolescentes, con personajes que recuerda mucho al Manga y a los dibujos animados.

En cuanto a la ambientación, *Time Liner* es un juego de Fantasía Histórica, con un trasfondo mitológico, diseñado por profesores de secundaria, de las materias de Lengua y Literatura e Historia, para su uso didáctico. En esta ambientación de juego, los alumnos son convocados a participar en una guerra entre los dioses del Olimpo. El titán Cronos ha escapado del Tártaro a través de una grieta en el tiempo, y amenaza con destruir la propia Historia. Para detenerlo, Clío, la musa de la Historia, reúne a un grupo de

³³ Este exitoso y conocido juego, consistente en ordenar cronológicamente acontecimientos históricos mediante la utilización de una serie de cartas en las que figura un acontecimiento histórico en el anverso y la fecha en que ocurrió en su reverso, fue diseñado por Frédéric Henry en 2010 y hasta la fecha cuenta con más de diez expansiones en el mercado.

³⁴ Esta sencilla mecánica de juego está disponible de manera gratuita, bajo licencia *Creative Commons* para todos aquellos desarrolladores de juegos que la quieran emplear. El juego tiene un componente narrativo muy fuerte, y es un sistema que prima el ingenio y la capacidad de expresión por encima de las tiradas de dados. Ignacio Maté comenta que suele utilizar estas reglas: "porque las fichas de PJ (personajes jugadores) son poco numéricas y muy narrativas y descriptivas. Con ellas trabajo biografías de personajes históricos que luego protagonizan aventuras guiados por los alumnos. Así trabajamos comprensión lectora, síntesis y redacción." (VV. AA.: 217, 120).

guerreros del tiempo, los *Time Liners*, para que se viajen a lo largo de la línea temporal. Su misión es detectar cualquier anomalía histórica que esté ocurriendo en un período histórico, y detener a los agentes de Cronos que intentan provocar el fin de la Historia, devolviendo las aguas de la Historia a su curso natural.

Debido a la complejidad argumental, y a la falta de conocimientos, tanto de las reglas del juego en particular, como del los propios RPG en general, hemos dedicado parte de varias sesiones a la preparación de la actividad.

Para la *Misión* que hemos propuesto, los alumnos han tenido que viajar a la Antigua Grecia, más concretamente al año 413 a. C., y destapar el complot político orquestado por Critias³⁵ para hacerse con el control, no solo de Atenas, sino de toda Grecia. El contexto histórico por el que se han movido los alumnos es el final de las *Guerras de Peloponeso*³⁶, con el conflicto entre Esparta y Atenas como telón de fondo, y la política ateniense como escenario principal.

Resumiendo brevemente el argumento del juego; los alumnos han tenido que descubrir una conspiración dentro de la *Polis* de Atenas. Detrás del complot se encontraban dos agentes de Cronos: *Demócrito* y *Heráclito*, hermanos bipolares, enviados a esta época para desviar el curso natural de los acontecimientos que ocurrieron en la parte final de las *Guerras del Peloponeso*, y decantar la balanza hacia el lado ateniense en lugar del espartano. Para ello, convencieron a un ambicioso aristócrata: Critias, de la necesidad de armar una pequeña expedición de *trirremes*³⁷ y partir a Siracusa, en Sicilia, para socorrer a las tropas atenienses que están siendo masacradas por una coalición de siracusanos y espartanos³⁸. Critias, a efectos de este juego, es el aspirante a tirano que ha estado detrás de la *castración de las hermas*, y de la acusación contra Alcibíades³⁹, uno de los dos *estrategos* de la expedición a Siracusa.

³⁵ El aristócrata ateniense Critas (460 – 403 a.C.), discípulo de Sócrates y tío de Platón, es una de las figuras más controvertidas de la Historia de Grecia. Implicado en varios complots para derribar el sistema democrático ateniense, fue uno de los líderes principales durante el gobierno de los *Treinta Tiranos* (404 a.C.).

³⁶ *Las Guerras del Peloponeso* (431 – 404 a.C.) enfrentó a las dos coaliciones principales de *Polis* griegas a finales del siglo V a. C.: La *Liga de Delos*, liderada por Atenas, y la *Liga del Peloponeso*, capitaneada por Esparta. Se considera que esta sucesión de guerras civiles supuso el final del esplendor que la cultura griega había experimentado en su *siglo dorado*.

³⁷ Embarcación de guerra inventada en Jonia, en el siglo VII a. C. y que mejoraba la navegabilidad de las naves anteriores gracias a la incorporación de tres filas de remos.

³⁸ La *expedición ateniense a Siracusa*, en el año 413 a.C., está considerada como el hito que marcó el final de la primacía ateniense en el Egeo y que decantó la balanza definitiva del lado espartano.

³⁹ Este escándalo, ocurrido en el año 415 a.C., poco antes de la partida de los expedicionarios atenienses, sacudió a la *Polis* y se interpretó como un mal augurio. Aunque en aquel momento se acusó al joven aristócrata Alcibíades de haber perpetrado la mutilación de las estatuas de Hermes, hoy en día se cree que fue parte de algún tipo de conjura, posiblemente liderada por Critias, para imponer una tiranía en Atenas (STONE: 1988).

Respecto a la narrativa que sigue esta *Misión* de juego, hemos de señalar que el Módulo que hemos diseñado se divide en cuatro escenas:

La primera escena recibe por título: *Escape de Siracusa*. En ella, los *Time Liners* aterrizan junto a la desembocadura del río Ansaro, en la isla de Sicilia. Los jugadores camuflados como *Hoplitas*⁴⁰ atenienses, se encuentran con lo que queda de la partida militar a cargo de Nicias, otro de los *estrategos* de la expedición. Nicias, con la mitad de las tropas atenienses, se ha mal conducido a través de la isla, intentando dar esquinazo al grupo de espartanos y de siracusanos que les llevan acosando desde hace semanas, y llegar al lugar donde les aguarda un pequeño grupo de *trirremes* y *pentecónteras*⁴¹ para llevarles de vuelta a Atenas. Poco después de la llegada de los *Time Liners*, y mientras los soldados atenienses recuperan un poco el resuello junto a la ribera del río, aparece un ejército de *Hoplitas* espartanos y siracusanos que se lanzan a la carrera a por los atenienses. Los jugadores deben escapar de la matanza, y llegar hasta una de las naves antes de que los espartanos las prendan fuego.

La segunda escena se titula: *La Conspiración*. En el viaje de vuelta a Atenas, los *Time Liners* aprovechan para recuperarse de las heridas recibidas en la batalla. En esta parte del juego, el *Maestro*⁴², Tales de Mileto, les explica el desarrollo de las Guerras del Peloponeso, y como el desastre de Siracusa supuso el comienzo de la decadencia ateniense, y la pérdida de su primacía comercial en el Egeo. Sin embargo, al llegar al puerto del Pireo, los jugadores se encuentran con una situación completamente distinta. Los atenienses están muy animados por el regreso victorioso de los hombres de Demóstenes⁴³. Tras interrogar a uno de los mercaderes del puerto, los *Time Liners* escuchan por primera vez el nombre de Critias. Según les cuenta el mercader, Critias, acompañado por un grupo de mercenarios y dos extraños personajes, se hizo a la mar en su propio *trirreme*, poco después del envío de los últimos refuerzos a Sicilia. Milagrosamente, pudo encontrar al grupo de soldados dirigidos por Demóstenes, y guiarlos por entre los ejércitos espartanos y siracusanos, como si conociese de antemano su ubicación. Gracias a Critias, y a su prodigiosa suerte, los atenienses pudieron colarse una noche en la *Polis* de Siracusa, que se hallaba desguarnecida, y saquearla a voluntad.

⁴⁰ Literalmente “el portador de la panoplia”, el *Hoplita*, o soldado de infantería pesada griego, era la base de su sistema militar: la *Falange*.

⁴¹ Anterior al *trirreme*, esta embarcación de guerra recibe su nombre del hecho de estar impulsada por 50 remeros.

⁴² La ambientación de juego *Time Liner* incorpora el concepto de *Maestro* como una ayuda de juego. Se trata de un Personaje No Jugador (PNJ), pensado para ser interpretado por el profesor, y que acompaña a los *Time Liners* con la misión de resolver sus dudas y facilitarles la información más relevante.

⁴³ Este *estratego* ateniense llegó a Siracusa en 414 a.C. con una flota de setenta y tres naves, como refuerzo para la expedición del año anterior. Tras separarse de Nicias, Demóstenes y sus hombres fueron capturados y ejecutados por los siracusanos.

También consiguieron recuperar las naves que habían dejado abandonadas al huir de los espartanos durante el fallido asedio a la ciudad, y regresar triunfantes a Atenas. En esta parte del Módulo, los jugadores se dedican a explorar la *Polis*. Visitan el Partenón, donde se guarda el tesoro saqueado a los siracusanos, recorren el Ágora, donde utilizan los *dracmas* que han recibido como soldada para adquirir en el mercado algunos objetos y armas. En esta parte, los jugadores se mezclan con los atenienses, descubren lo que es un *Meteco*⁴⁴, y también aprenden que las mujeres no pueden acceder libremente a todos los recintos públicos. La escena termina con el grupo dirigiéndose a la *Ekklesia*⁴⁵, donde se está produciendo una discusión entre los seguidores de Alcibíades y de Nicias.

La tercera escena lleva por título: *El Juicio de Sócrates*. En esta parte del juego, los *Time Liners* participan en la *Ekklesia*, haciéndose pasar por ciudadanos. Aquí se ponen en prácticas las dotes de oratoria de los jugadores para intentar sonsacarle información a Critias e intentar exponer públicamente sus tejemanejes. Lo que empieza siendo una discusión acalorada entre partidarios de Alcibíades y de Nicias, da un vuelco cuando Critias entra en juego y realiza su proclama política. Sócrates, el *sofista* encargado de la educación, tanto de Alcibíades como de Critias, cuestiona públicamente las afirmaciones de Critias, quien proclama ante la Asamblea, que la inspiración para sus actos vino de sus *Daimones*⁴⁶. Al disolverse la Asamblea, los jugadores son convocados por Sócrates a un pequeño despacho en una de las *stoas*⁴⁷ del Ágora. Cuenta a los *Time Liners* como Critias siempre ha ansiado el poder, y comparte con ellos la sospecha de que, tal vez, sea él quien se encuentra tras la castración de las estatuas de Hermes. La escena termina con la propuesta de Sócrates al grupo, para colarse esa noche en casa de Critias y encontrar alguna prueba que demuestre su participación en el vil suceso.

La cuarta escena tiene por título: *La Caída del Tirano*. En el tramo final de la historia, los *Time Liners* ya tienen todos los elementos necesarios para resolver la Misión. Divididos en dos grupos, deben deshacer lo que el aspirante a Tirano ha estado orquestando en Atenas con el apoyo de los dos miembros del culto de Cronos. Un primer grupo tiene como misión sabotear las naves atenienses que regresaron de la expedición a Siracusa, mientras que el segundo grupo debe colarse en casa de Critias, aprovechando que éste ha acudido al teatro a ver una representación de las *Bacantes* de Eurípides, y buscar pruebas de su implicación en la mutilación de las estatuas. Tras vencer a un grupo de guardias, y a cuatro amazonas escitas contratadas por Critias para

⁴⁴ Nombre que se le daba en Atenas a los extranjeros.

⁴⁵ Asamblea pública ateniense, creada por Solón en el año 594 a.C., en la que todos los ciudadanos varones podían participar. En ella se debatían los asuntos públicos y se sorteaban las Magistraturas.

⁴⁶ Seres mitológicos, asociados a las divinidades, que podían servir de guías para los mortales.

⁴⁷ Espacios públicos, con forma de soportales, en los que los magistrados llevaban a cabo los asuntos derivados de la gestión municipal.

proteger sus bienes, el líder del grupo y dos de los jugadores, llegan hasta un cuarto en el que, dentro de un ánfora, hallan las pruebas del delito. En su huída, son descubiertos por Demócrito y Heráclito, los sirvientes de Cronos que están detrás de todo. Tras una dura batalla, y gracias a la coordinación y a la cooperación entre todos, los *Time Liners* consiguen sus objetivos. Tras haber entregado las pruebas inculporias a los seguidores de Alcibíades, los *Time Liners* deben enfrentarse cara a cara con Demócrito y Heráclito, quienes pueden volver el tiempo atrás y anular los éxitos de los jugadores. Para poder resolver la Misión, el grupo utiliza las habilidades mágicas de uno de los jugadores para convocar al dragón *Smaug*⁴⁸. que destruye las naves atenienses a cambio del tesoro de Siracusa, cumpliendo, de ese modo, los designios de la Historia.

En esta actividad se han empleado varios materiales y recursos didácticos: En primer lugar, cada alumno ha elaborado una *Ficha de Personaje* (ANEXO 1), para la que ha tenido que crear una personalidad completa o *rol*, con una serie de habilidades y de debilidades. Además, cada personaje ha necesitado un *ancla*, que en términos de juego se traduce en un objeto con capacidades mágicas, característico del momento histórico en el que desarrolla la acción. Estos objetos han sido elegidos por los propios jugadores, y han ido desde armas: lanzas, arcos escitas, espadas o escudos, hasta papiros y brazaletes mágicos. En segundo lugar, y como hemos visto, el Módulo se divide en cuatro escenas. Para cada una de ellas se ha elaborado un *Informe de Misión* (ANEXO 2), que ha sido entregado a los alumnos, y que contiene una serie de fragmentos, procedentes de fuentes históricas primarias, relativos a cada escena. Estos textos sirven como apoyo para narrar los hechos que se van sucediendo en cada parte de la *Misión*, y permiten a los alumnos contrastar lo que están viendo en el juego con lo que realmente sucedió, a efectos de poder detectar las *ucronías*. Estas ayudas de juego se han insertado en la narrativa a través de la propia ambientación del juego. En *Time Liner*, Clío pone a disposición de los *guerreros del tiempo* su base de operaciones: la Biblioteca de Alejandría, rescatada y transportada fuera del espacio-tiempo justo en el momento de su destrucción, y en la que se guardan todos los libros de la Historia. Además, Clío ha rescatado el espíritu de Tales de Mileto, un sabio de la antigüedad, para que ejerza de *Maestro* de sus *Time Liners*. Por último, como material de juego, y además de las Fichas de Personaje, se ha empleado únicamente; lápiz, papel, dados de seis caras para decidir el resultado de acciones complejas o competiciones y, sobre todo, la imaginación.

Respecto a la evaluación, y debido a las particularidades del sistema metodológico por el que hemos optado, nos hemos decantado por un modelo de *Evaluación de Aprendizajes Constructiva*. Este tipo de evaluación pone el énfasis en

⁴⁸ Invención del escritor británico J. R. R. Tolkien, y que aparece en su obra: *El Hobbit* (1937).

cómo piensa el alumno y en la utilización que se da en el corto plazo a lo que se aprende. También se valora el grado de compromiso y de responsabilidad que el alumno adquiere con el proceso de enseñanza/aprendizaje, y se da especial relevancia a la autoevaluación como forma crítica de establecer las pautas de progresión en la adquisición de conocimientos, capacidades y competencias. Se trata de un proceso sistemático y dinámico de evaluación continua que permite al docente valorar la adecuación del educando al plan de trabajo propuesto bajo la forma, en este caso, de Misión de Juego.

Respecto a las Técnicas de Evaluación, hemos optado por una *Evaluación Informal*. A través de esta Técnica de Evaluación, hemos podido obtener la información que luego hemos cotejado con nuestros Criterios de Evaluación a través de dos formas; por un lado a través de la observación del comportamiento de los alumnos en el desarrollo de la actividad, y por otro lado a través de la formulación de preguntas abiertas, focalizadas a la utilización de lo aprendido en el entorno de juego para la resolución de problemas y obstáculos planteados en el propio escenario.

Sobre la forma de evaluar los progresos obtenidos, tenemos que señalar que cada alumno ha contado con un apartado dedicado a la Evaluación en su Ficha de Personaje, en la que ha ido anotando su calificación. Esta puntuación se ha actualizado al comienzo de cada sesión, de modo que cada alumno ha podido ir viendo su progresión, y establecer puntos de mejora de cara a su calificación final.

4.3. SECUENCIACIÓN

Esta actividad ha tenido la siguiente Secuenciación por sesiones:

- *1ª Sesión:* Hemos explicado, de manera muy escueta, en qué consiste un RPG, y se han empezado a crear los personajes. Para ello hemos llevado a cabo el reparto de las Fichas de Personaje y se han comenzado a trabajar aquellos aspectos relevantes al rol que cada estudiante tendría que desarrollar.
- *2ª Sesión:* Hemos explicado el funcionamiento del juego en cuanto a su mecánica, los requisitos exigidos para la consecución de los objetivos, y los rudimentos e instrumentos que se iban a emplear para llevar a cabo la evaluación de la prueba. Al final de la clase hemos hecho entrega a cada participante, de una carpeta con el primero de los *Informes de Misión*.
- *3ª Sesión:* Hemos trabajado los contenidos conceptuales, establecidos en el Currículo de Secundaria para la Antigua Grecia, desde la óptica de la Historia Política y Militar. Para ello hemos utilizado el primer Informe de Misión, y sobre él hemos ido realizando las explicaciones pertinentes.

- *4ª Sesión:* Hemos comenzado a desarrollar el argumento del RPG, con la primera escena del Módulo: *Escape de Siracusa*. Al final de esta sesión, hemos hecho entrega a los alumnos del segundo *Informe de Misión*.
- *5ª Sesión:* Al comienzo de esta sesión, hemos dedicado unos minutos a recapitular los hechos relatados en el primer capítulo, y hemos llevado a cabo el primer reparto de *puntos de destino*⁴⁹. En la última parte de la sesión, hemos resuelto las dudas generadas tras la lectura del *Informe de Misión*.
- *6ª Sesión:* Hemos jugado la segunda escena del Módulo: *La Conspiración*. En esta sesión se han trabajado los contenidos curriculares desde el punto de vista de la Historia Social y Cultural, así como también de la Historia del Arte. Al final de la sesión, hemos entregado a los alumnos el tercer *Informe de Misión*.
- *7ª Sesión:* Al comienzo de la séptima sesión, hemos llevado a cabo el segundo reparto de *Puntos de Destino*, y se han podido ver, con más claridad, los progresos obtenidos por cada alumno. Hemos jugado el tercer capítulo del Módulo: *El Juicio de Sócrates* y, al final de la clase, hemos entregado a los alumnos del cuarto *Informe de Misión*.
- *8ª Sesión:* Hemos concluido la narración de la última escena del Módulo: *La Caída del Tirano*, estableciendo el éxito de la misión, y hemos llevado a cabo el último reparto de *Puntos de Destino*, facilitando a los alumnos la calificación final que tendrían en el apartado de Historia, correspondiente al Bloque 8 del primer curso de PMAR. Para finalizar, hemos llevado a cabo una puesta colectiva en común en la que cada alumno ha expresado lo que le ha parecido la actividad.

5. RESULTADOS Y PROPUESTAS DE INVEGACIÓN

En este apartado, hemos de hablar de dos tipos de resultados obtenidos. Por un lado, tendríamos la valoración resultante de la *performance* desarrollada por los alumnos durante el juego. En segundo lugar, hemos realizado un control, mediante un cuestionario similar al empleado en la detección de conocimientos previos, en el que hemos tratado de comparar lo aprendido durante las sesiones de clase en las que hemos empleado una metodología docente más estandarizada; con apuntes, libro de texto y esquemas, y lo

⁴⁹ Uno de los factores más importantes en la metodología de *Evaluación de Aprendizajes Constructiva*, es el de la *Autoevaluación*. Para ello hemos utilizado los *Puntos de Destino*. En el sistema de juego *Fate Acelerado*, los *Puntos de Destino* son un sistema de recompensa que el *Maestro* distribuye a su libre disposición entre aquellos jugadores que llevan a cabo una mejor *performance*. Estos *Puntos de Destino* se pueden emplear de dos maneras: o bien en el propio desarrollo del juego, para obtener ventajas; como nuevos poderes, éxitos automáticos, anular daño, e incluso transferirlos a otros jugadores, o bien acumulándolos y empleándolos para subir la nota a razón de un punto de nota por diez de Destino. Los alumnos son los que deciden como emplear estos puntos.

aprendido a través de nuestro sistema de Metodología Activa basada en la enseñanza a través de los RPG.

Respecto al primer apartado, hemos de señalar que los resultados obtenidos han sido, en general, positivos. No sólo por el hecho de que todos los alumnos han conseguido superar la prueba, sino porque durante el desarrollo del juego, varios de ellos han dado muestras de un gran potencial de aprendizaje.

Durante la asignación de los papeles, optamos por entregar el rol de líder del grupo a A-1, quien, como comentábamos al principio de nuestro trabajo, ya había dado muestras de un alto grado de responsabilidad y compromiso con la asignatura. Este liderazgo fue prontamente aceptado por el resto de compañeros, y merced a él se han conseguido superar con facilidad algunos de los retos propuestos en el juego. Durante la primera sesión de juego, fue A-1 quien planteó la estrategia a seguir, que lejos del previsible e inútil enfrentamiento con un enemigo a todas luces superior, que habíamos supuesto que sería la reacción inicial de antagonización de estos chicos, y que debía resolverse mediante la comprensión de que a veces una retirada a tiempo es una victoria, se tradujo, por el contrario, en una rápida e inteligente estrategia de huida. El plan fue tan bueno que hemos tuvimos que improvisar casi por completo esa primera sesión para llegar a poner en algún aprieto a los jugadores. También provino de este alumno gran parte de la estrategia de investigación en la segunda escena, así como la confrontación con Critias, en la tercera, mediante el uso de la oratoria. Respecto a la resolución de la Misión, A-1 fue el encargado de establecer la división de los grupos y de asignar las tareas a cada uno. No solamente ha demostrado brillantez estratégica durante el juego sino que se ha encargado de la conducción del grupo, contribuyendo a poner orden en el aula y facilitando la dirección de las sesiones.

Otro alumno que ha realizado una buena *performance* ha sido A-4. En el caso de este alumno, hemos valorado su capacidad creativa y deductiva. Pese a ser un alumno con algunas carencias comunicativas, derivadas de su carácter tímido e introvertido, durante el juego ha demostrado ir siempre por delante de sus compañeros en cuanto a la capacidad de procesamiento de las pistas que se iban facilitando.

Otros alumnos han demostrado también, en un momento u otro de la actividad, su compromiso con el éxito de la misión y con sus compañeros. Los líderes negativos de la clase: A-9 y A-2, han realizado loables esfuerzos por llevar a cabo la actividad dentro de las pautas marcadas. En el caso de A-9, nuestro alumno con TDA/H, su implicación en el juego ha sido notable, y aunque su comportamiento ha sido francamente “mejorable”, ha dado algunas muestras puntuales de gran brillantez, y ha demostrado conocimientos en la materia por encima de lo que luego ha quedado reflejado en su prueba escrita. En el caso de A-2, y pese a que su nivel de compromiso con la actividad ha ido disminuyendo a

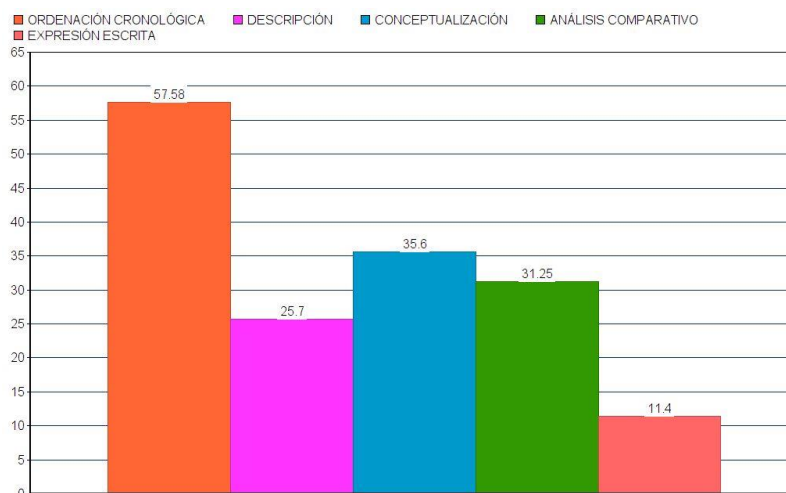
lo largo de las sesiones, ha tenido una primera sesión francamente brillante. En la asignación de roles se le designó como líder en tiempo de guerra, y durante la escena desarrollada en la desembocadura del río Ansaro su grado de implicación y de asunción de responsabilidades fue ejemplar, llegando al punto de sacrificar su objeto mágico por el resto del grupo.

Respecto al resto de alumnos, en líneas generales la actuación ha estado acorde a lo exigido. Algún alumno, como A-5, ha apuntado un gran potencial que luego no se ha visto explotado suficientemente sobre el escenario de juego, pero, salvo casos puntuales en los que la calificación final de la actividad ha rozado el suspenso, como el de A-6, debido fundamentalmente a la falta de asistencia a clase, la experiencia de evaluación ha sido positiva y satisfactoria.

En cuanto a la prueba escrita, hemos vuelto a testar los contenidos curriculares del Bloque 8 en su conjunto. El 50% de los contenidos incluidos en la prueba han hecho referencia a los epígrafes relativos a la Prehistoria, la Historia de los Pueblos Mesopotámicos, Egipto y Roma, y el otro 50% han hecho referencia a los tres epígrafes relativos a la Antigua Grecia, para intentar establecer dónde ha existido un mayor avance.

Hemos de apuntar que esta prueba se ha llevado a cabo en la última sesión lectiva, sin que los alumnos hayan realizado ningún ejercicio de repaso o de refuerzo de los conocimientos adquiridos, de modo que la información resultante no ha sido adulterada ni orientada hacia ningún ámbito curricular concreto. En el *Gráfico nº 3* mostramos los resultados de la prueba agrupados y en valores porcentuales:

Gráfico. nº 3 PRUEBA DE CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS
(Elaboración propia)



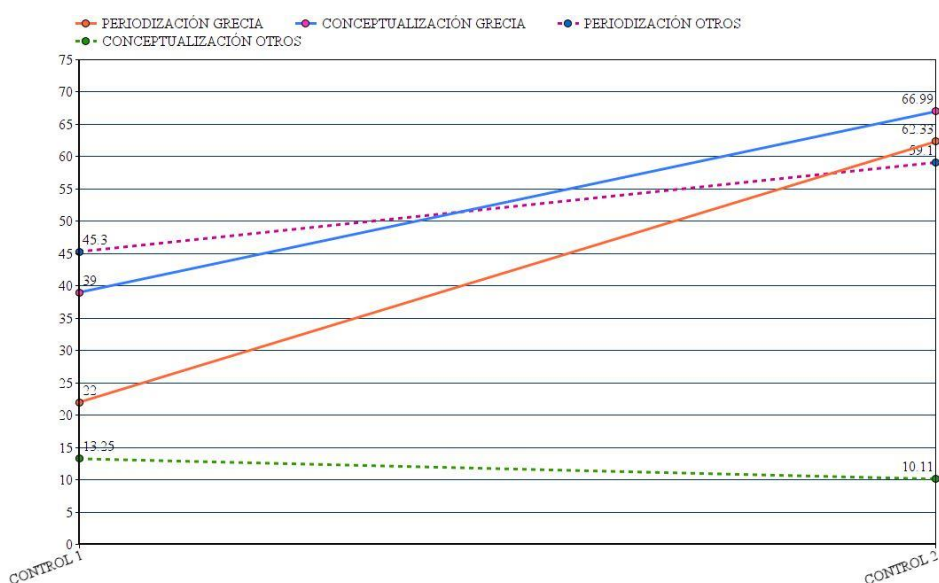
En la pregunta en la que hemos pedido que relacionen una serie de términos con su período histórico correspondiente, el nivel de mejora respecto a la prueba inicial ha sido de 15 puntos porcentuales. Términos como Tirano o Democracia, que han aparecido

durante el juego, han sido, inequívocamente asignados al período correspondiente a la Antigua Grecia en todos los caso. En la pregunta en la que hemos pedido a los alumnos enumerar algunos dioses de los panteones de Egipto y de Grecia, la proporción de media ha sido de 4 a 1 favorable al número de dioses griegos respecto a los egipcios.

Ha sido en la pregunta relativa a la capacidad de comprensión de conceptos, en donde se han obtenido los resultados más significativos. Dos de los siete alumnos que han realizado la prueba han definido correctamente los dos conceptos relativos al período histórico de la Antigua Grecia: *Hoplita* y *Asamblea*, y otros cuatro han asimilado al menos uno de los dos conceptos. En el caso de A-1, la comprensión de los contenidos desarrollados en el Módulo, así como el nivel conceptual alcanzado, ha sido especialmente notable. En el caso del término *Hoplita*, A-1 ha contestado: “*De los primeros soldados, eran los que llevaban las armaduras más completas*”, mientras que respecto al término *Asamblea* ha respondido: “*Donde iban los ciudadanos de Grecia a discutir sobre política, está prohibido el paso de esclavos, metecos y mujeres*”. Ambas definiciones, que podrían perfectamente haberse extraído de un diccionario, han sido construidas por el propio alumno sin que se las haya facilitado nadie, y únicamente en base a lo vivido en la *Misión*.

En el *Gráfico nº 4* vemos la evolución que han experimentado los alumnos tras cotejar los resultados de ambas pruebas:

Gráfico. nº 4 ÍNDICES DE PROGRESO ALCANZADO EN EL BLOQUE 8
(Elaboración propia)



En este gráfico se muestra el progreso alcanzado en cuanto a los contenidos curriculares que podían ser sometidos a comparación en ambas pruebas, y que era los relativos a la ordenación cronoespacial y a la asimilación de conceptos. La capacidad de

síntesis y de establecer analogías no se midió en la primera prueba en base a contenidos relativos a la Antigua Grecia, y la expresión escrita no se trabajó en durante el juego, por lo que no han podido establecerse como elementos válidos a la hora de establecer patrones de progresión.

Vemos que el avance ha sido significativo en aquellos aspectos trabajados a través del RPG. De este modo, vemos una mejora de 21 puntos porcentuales para la capacidad de ordenar y ubicar cronoespacialmente fenómenos históricos relativos a la Antigua Grecia, frente a 14 puntos porcentuales en el resto de contenidos curriculares, y de 23 puntos porcentuales en lo que respecta a la comprensión de conceptos relacionados con la Antigua Grecia, frente a un descenso de 3 puntos porcentuales en el resto de contenidos.

En términos globales, y pese a la mayor progresión demostrada en aquellos contenidos curriculares trabajados a través del RPG, los resultados obtenidos de la prueba no parecen apuntar a que haya existido un Aprendizaje Significativo en ninguno de los ámbitos curriculares. Las capacidades de expresión escrita, de observación y de comparación de imágenes apuntan, en algunos casos, hacia un tipo de *Pensamiento Yuxtapuesto*⁵⁰, y a una ruptura de los principios de *Asimilación/Acomodación*. No obstante, hemos de realizar algunas puntualizaciones en la línea de nuestra investigación.

Respecto a las dificultades de aprendizaje inherentes a un grupo de alumnos de PMAR, con todo lo que ello implica, no vamos a añadir mucho más. Únicamente queremos volver a recalcar lo frustrante que puede resultarle a este tipo de estudiantes, acostumbrados a que se les valore negativamente, tanto en el ámbito académico como dentro de su propio entorno familiar, el ser capaces de reengancharse al ritmo normal de unos estudios que ni entienden ni valoran. Por ello, pensamos que este tipo de metodologías activas son, no sólo adecuadas sino, en el fondo, inevitables y necesarias.

Respecto al empleo de los RPG en el aula como vía hacia ese Aprendizaje Significativo, de Frutos de Blas ha planteado cinco cuestiones, o vías de investigación que, creemos, serían interesantes de abordar (DE FRUTOS DE BLAS, 2016). La primera de ellas trata la posibilidad de que alumno aprenda, mediante el juego, conceptos históricos complejos, abstractos y polisémicos, y que además sea capaz de ubicarlos en su correcto contexto cronoespacial. La segunda cuestión se centra en la utilidad de los RPG a la hora de mostrar la realidad multicausal detrás de los procesos históricos. En la tercera cuestión, se plantea la oportunidad que ofrecen este tipo de juegos a la hora de

⁵⁰ Según Piaget, el *Pensamiento Preoperatorio* o *Yuxtapuesto*, presente durante la infancia, se caracteriza por la imposibilidad de establecer relaciones causales entre hechos que se superponen, muchas veces de manera incoherente y contradictoria en un mismo relato.

hacer atractiva para el alumno la asignatura de Historia, más allá de la concepción tradicional que se suele tener de ella, y que está basada en la acumulación de datos, nombres y fechas. En la cuarta cuestión se propone ahondar sobre el nuevo papel del profesor en este tipo de metodologías, pasando de *transmisor* de información a *facilitador*. Por último, en la quinta de las cuestiones se plantea la viabilidad de los RPG como forma de construir un relato histórico colectivo y participativo, un *Presente Histórico* que se pueda contraponer a otros relatos similares, potenciando en el alumno la capacidad de *analizar realidades complejas*.

Por todo ello, nuestra propuesta es continuar en la misma línea de investigación que hemos abierto, elaborando materiales alternativos y acumulando experiencias y datos que luego se puedan ir cotejando para obtener nuevos resultados que validen, o invaliden, el RPG como metodología activa y como herramienta didáctica.

7. CONCLUSIONES

En primer lugar, hemos de señalar que no nos hemos encontrado con dificultades significativas la hora de llevar los RPG al plano educativo. Son fáciles de aplicar desde el punto de vista de su logística, ya que no requieren de más materiales que un lápiz, una hoja de papel y unos dados de seis caras. A nivel procedimental son sencillos de asimilar. Una sesión de juego es más que suficiente para entender su mecánica, y no hemos tenido ningún problema para que la totalidad de nuestros alumnos haya adquirido, en sólo un par de días, los rudimentos básicos para poder llevar a término la misión propuesta. En cuanto a la secuenciación de la actividad y a la adecuación de las sesiones al tiempo establecido, salvo cierta aceleración hacia final del juego, que tampoco restó a la narrativa, y que incluso añadió emoción a la conclusión, no hemos encontrado incompatibilidades sustanciales. Tal vez, un Módulo de mayor envergadura, con una línea argumental más abierta y compleja, requiera de sesiones de mayor duración, pero en nuestro caso los cincuenta minutos de clase han cundido lo suficiente para poder ir avanzando en la trama al ritmo pautado.

En el plano conceptual, ya hemos señalado a lo largo de este trabajo que los RPG son herramientas metodológicas que posibilitan el surgimiento del conflicto cognitivo y contribuyen, por tanto, a la construcción de aprendizajes significativos, duraderos y funcionales, en base a contenidos curriculares insertados subtextualmente en su narrativa. No podemos afirmar, salvo en aspectos muy puntuales, que hayamos alcanzado esos objetivos. En este sentido creemos que una única experiencia de unas pocas sesiones es insuficiente para evaluar si realmente esta metodología da lo que promete. No obstante, teniendo en cuenta las necesidades educativas detectadas en nuestro

grupo de PMAR, y en base a la situación de partida, creemos que el grado de progreso alcanzado por el conjunto de estudiantes, sobre todo si lo cotejamos con el obtenido en el resto de contenidos curriculares, y pese a no poder considerarse como un éxito académico para la mayoría de los alumnos, sí que es un indicativo que nos hacer ser optimistas respecto a la potencialidad que los RPG pueden tener en grupos necesitados de esos factores de enganche y motivación, intrínsecos a todo juego.

Respecto a la capacidad que tienen los RPG a la hora de mejorar en el alumno aquellas habilidades que se utilizan en el desarrollo de Competencias Clave, y en base a todo lo observado, afirmamos que los RPG son instrumentos de socialización que potencian la colaboración, la creatividad, la expresión artística y el lenguaje. Capacidades sociocomunicativas que favorecen el establecimiento de lazos interpersonales sólidos y perdurables. Fomentan la discusión a través del diálogo y crean dinámicas positivas que ayudan a canalizar y resolver los conflictos de grupo. En el transcurso de nuestra práctica docente hemos podido comprobar cómo la utilización de los RPG ha servido para mediar, a través de la dramatización, en una serie de conflictos que se habían ido gestando a lo largo del curso entre algunos alumnos del grupo y N-9, el estudiante con TDA/H. A través del juego quisimos enseñar a los chicos que cada uno tiene su papel, y que solamente mediante la colaboración entre todos, es posible alcanzar el éxito. Aceptar al compañero con sus habilidades y destrezas, pero también con sus limitaciones ha sido la lección última con la que finalizamos nuestra historia, y con la que queremos finalizar nuestro trabajo.

A modo de conclusión personal, y como colofón a todo lo expuesto anteriormente, afirmamos que los RPG nos motivan, nos fascinan, nos cautivan y nos atrapan, que crean en nosotros una auténtica y genuina pasión por aprender, por el arte, por la literatura... por la Historia. Se nutren de la curiosidad y del ansia por conocer que todos los seres humanos experimentamos desde que abrimos los ojos y vemos el mundo por primera vez. Nos transportan a realidades imaginarias donde todo es posible y donde la única limitación a lo que podemos, o no, hacer la ponemos nosotros. Espacios mentales en los que no existen alumnos de PMAR, candidatos al fracaso escolar, solo guerreros del tiempo que combaten a los dioses.

BIBLIOGRAFÍA

- Abt, C. C. (1970). *Serious Games*. New York, EEUU: Viking Press.
- Ariza, E., Canellas, A. M., Castellano, J. M., Navío, E. y Nicolás, C. (2016). *PMAR I. Ámbito Lingüístico y Social*. Madrid, España: Editorial Editex.
- Arrow, K. J. (1962). The Economic Implications of Learning by Doing. *The Review of Economic Studies*. Vol. 29 (nº 3), p. 155-173.
- Bain, R. B. (1998). “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria”. En VV. AA. *Como aprende la gente*. EEUU: National Research Council.
- Bañeres, D. (2008). Adolescentes y juegos de rol. En Domenech, B. (Coord.). *El Juego como estrategia didáctica*. Barcelona, España: Editorial Grao, p. 125-130.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and Exploration. *Science*. Vol. 153, p. 25-33.
- Carbó, J. R. y Pérez, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol. Un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *TESI*. Vol. 11 (nº 3), p. 149-167.
- Coleman, J. (1968). Social process and social simulation games. En Boocock, S. S. & E. O. Schilds E. O. (eds.). *Simulation Games in Learning*. Sage: Beverly Hills.
- De Andrés Tripero, T. (2011). Vigotsky y su teoría constructivista del juego. *Einnov@. Revista Electrónica de Educación*. (Nº 15). Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/5/art382.php#.XNWrAvkzblU>
- De Frutos de Blas, J. I. (2016). *Juegos de simulación en el aula: una práctica que fomenta el pensamiento histórico* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *TESI*. Vol. 11 (nº 3).
- Díaz-Delgado, N. (2018). Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de Comunicación*. (Nº 9), p. 61-73.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. y Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society*. Vol. 18 (nº 3), p. 1-14.
- Domínguez Monedero, A., Plácido Suárez, D., Gómez Espelosín, F. J. y Gascó de la Calle, F. (1999). *Historia del mundo clásico a través de sus textos. 1. Grecia*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Fernández, J. A. y Mir Gual, A. (2017). Los procesos de implementación de los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Perspectivas del profesorado, el alumnado y las familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 28 (nº 3), p. 133-150.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona, España: La Caixa.
- Fernández Gavira, J., Prieto Gallego, E., Alcalá-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, Antonio, J. y Grimaldi-Puyana, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*. Vol. 11 (nº 22), p. 69-78.
- Fogel, R. W. (1981). *El tiempo en la cruz*. Madrid, España: Siglo XX.
- Fröbel, F. (2005). *La Educación del Hombre*. Sevilla, España: Editorial MAD.
- Giménez, P. (2003). Los juegos de rol: Hacia una propuesta pedagógica. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*. (Nº 195), p. 81-84.
- Gómez Espelosín, F. J. (2012). *Historia de Grecia. Planteamientos y recursos didácticos*. Madrid, España: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- González de Audikan, Manuel. (2016). *Adolescencia, fracaso escolar y consumo de drogas* (tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Grande de Prado, M. y Abellá García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Education in the Knowledge Society*. Vol. 11 (nº 3), p. 56-84.
- Hernández Cardona, F. X. (2001). Los juegos de simulación y didáctica de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (Nº 30), p. 33 - 36.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ibáñez, R. (2001), *Aquelarre. La tentación*. Barcelona, España: La Caja de Pandora, S. L.
- Inda, M., Álvarez, S. y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26 (nº 2), p. 539-552.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Paidós.
- Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.
- Labrador Piquer, M. J. y Andreu Andrés, M. A. (Eds.). (2008). *Metodologías Activas. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA)*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.

- Marrón Gaité, M. J. (1995). "Juegos y técnicas de simulación". En Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M. J. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, España: Síntesis.
- Marrón Gaité, M. J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía. *Didáctica Geográfica*. (Nº 1), p. 45-56.
- Maté Puig, I. (mayo, 2013). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de <https://1d10enlamochila.wordpress.com/descargas/>
- Mateo Villodres, L. (2010). Origen y desarrollo de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Temas para la Educación*. (Nº 7).
- McDonald-Mann, D. G. (1998). Skill-based Training en The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development. En C.D. Mccauley, R.S. Moxley & E. V. Velsor (eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-bass, p. 106-126.
- Molina Martínez, J. (2017). *Time Liner. Los Héroes del Tiempo*. Madrid, España: Nosolorol Ediciones S. L.
- Muñoz, C. & Huser, A. (2008). Experiential and Cooperative Learning: Using a Situation Analysis Project in Principles Marketing. *Journal of Education for Business*, Vol. 83 (nº 4), p. 214-220.
- Palti, E. J. (2000). ¿Qué significa "enseñar a pensar históricamente"? *Clio & Asociados*. (Nº 5), p. 27 - 42.
- Pérez Reverte, A. (26 de junio de 1994). Homo Ludens. *El Semanal*.
- Planells de la Maza, A. J. (2013). *Los videojuegos como mundos ludoficcionales: una aproximación semántico-prágmatica a su estructura y significación* (tesis doctoral). Universidad Carlos III, Getafe, España.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: Mc-Graw Hill.
- Roda, A. (2010). Juego de Rol y Educación, hacia una taxonomía general. *TESI*. Vol. 11 (nº 3), p. 185-204.
- Rodríguez, F. B., Garza, L. R. y Delgadillo, J. A. (Noviembre de 2015). El Juego de Rol, Didáctica Activa generadora de Aprendizajes Significativos en estudiantes. En F. Arellano (Presidencia), *Primer Congreso Internacional, la Universidad Pública del S. XXI*. Congreso celebrado en Santiago de Chile, Chile.
- Roese, N. J. (1994). The functional basis of counterfactual thinking. *Journal of personality and Social Psychology*, Vol. 66 (nº 5), p. 805 - 818.

- Sáez, F. T. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*. Vol. 55, p. 7-15.
- Sallés Tens, N. (2010). La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. 10, p. 3-10.
- Sánchez i Peris (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*. Vol. 16 (nº 2), p. 13-15.
- Sedano, I. y Vallejo, E. B. (2015). Jean Piaget (1896-1980). En Pérez Miranda, I. (Ed.), Principales pensadores de la educación infantil, (pp. 103-114). Palencia, España: FahrenHouse.
- Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, EEUU: Nelson.
- Söetard, M. (2013). Friedrich Fröbel. *Revista Padres y Maestros*. (Nº 350), p. 48-48.
- Stone, I. F. (1988). *El Juicio de Sócrates*. Barcelona, España: Mondadori.
- Tovar, R. (2011). *Técnicas de Estudio para TDAH – Guía para padres y educadores*. Madrid, España: Editorial CEP S. L.
- VV. AA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Historia. Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación*. Madrid, España: ANECA.
- VV. AA. (2017). *EducAR jugando: un reto para el siglo XXI*. Zaragoza: España. Nexo Ediciones.
- VV. AA. (2014). *Fate Acelerado*. Granada, España: Ediciones conBarba.

ÍNDICE DE ANEXOS:

1. FICHA DE PERSONAJE
2. INFORME DE MISIÓN: ESCAPE DE SIRACUSA
3. INFORME DE MISIÓN: LA CONSPIRACIÓN
4. INFORME DE MISIÓN: EL JUICIO DE SÓCRATES
5. INFORME DE MISIÓN: LA CAÍDA DEL TIRANO

IDENTIDAD

PMAR

Nombre

Descripción

EVALUACIÓN

Capacidad de recuperación

Puntos de destino actuales

ASPECTOS

Concepto principal

Complicación

ESTILOS

CAUTO

FURTIVO

INGENIOSO

LLAMATIVO

RÁPIDO

VIGOROSO

PROEZAS

ESTRÉS

1

2

3

CONSECUENCIAS

Leve

Moderada

Grave

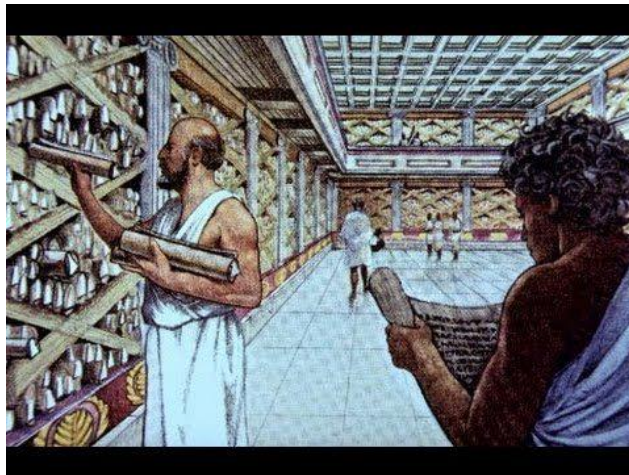


INFORME
DE
MISIÓN

ESCAPE DE SIRACUSA

LA BIBLIOTECA DE ALEJANDRÍA

La ciudad de Alejandría con su célebre Museo y su Biblioteca fue la primera parada en el camino de la trasmisión de los textos griegos hasta nosotros. Los estudiosos alejandrinos reunieron todos los textos disponibles que llegaban hasta su ciudad, incluso a través de procedimientos tan poco ortodoxos como la orden real de confiscar los textos existentes en los barcos que arribaban al puerto de la ciudad, de los que se hacía una copia que era la que se devolvía después a sus propietarios, quedando el texto original copiado en manos de la Biblioteca.



LA PECULIARIDAD DEL RÉGIMEN ESPARTANO

“Así pues algunos afirman que es preciso que el mejor sistema de gobierno sea una mezcla de todos los sistemas, por lo que alaban el de los lacedemonios; pues este unos dicen que está compuesto de oligarquía, monarquía y democracia; afirmando que la monarquía es la realeza, la oligarquía el gobierno de los ancianos y la democracia el gobierno de los éforos, ya que los éforos son elegidos por el pueblo; pero según otros el eforado es una tiranía, y el gobierno democrático las comidas en común y el resto de la vida cotidiana.”

Aristóteles, *Política*, 1265 b.”

LOS REYES ESPARTANOS

“Los espartiatas han concebido a sus reyes los siguientes privilegios: dos sacerdocios, el de Zeus Lacedemón y el de Zeus Uranio, y además el poder de llevar la guerra contra el país que quieran, sin que ningún espartiatas pueda impedirselo, y si no este incurre en sacrilegio; durante las campañas los reyes marchan los primeros, y se retiran los últimos; y cien soldados de élite les guardan en campaña.”

Heródoto, *VI*, 56.

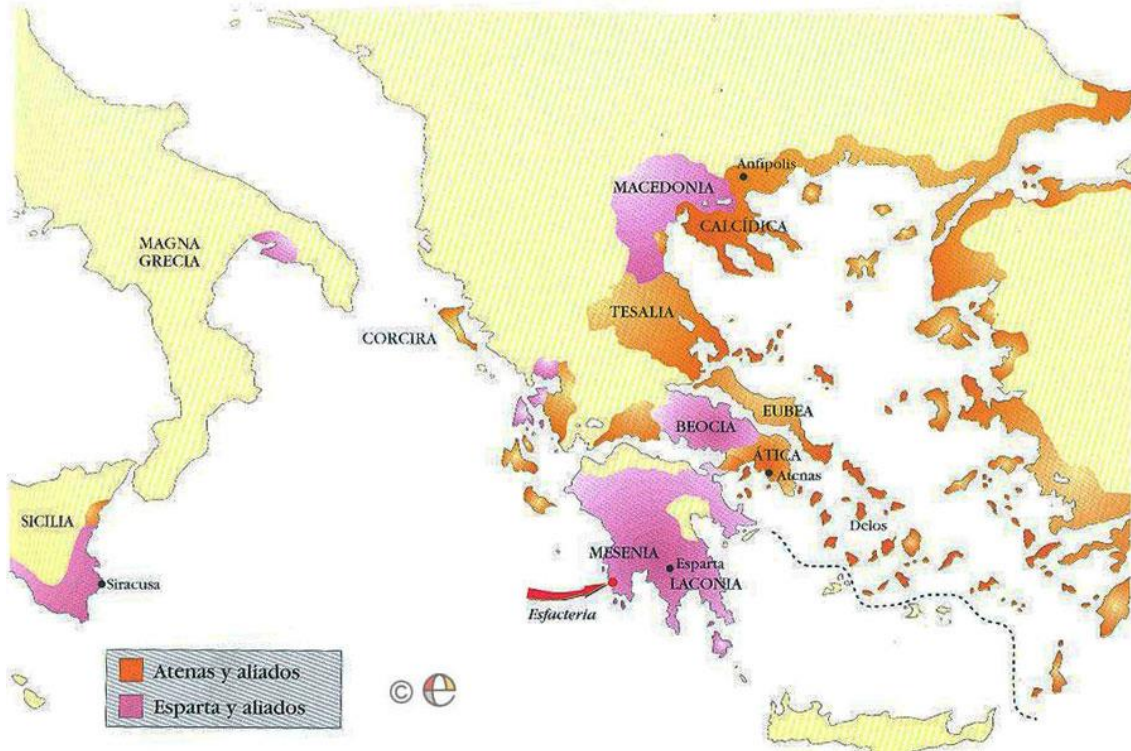
LAS CARACTERÍSTICAS DE LA DEMOCRACIA ATENIENSE

“Son procedimientos democráticos los siguientes: el que todos los cargos públicos sean elegidos entre todos; que todos manden sobre cada uno y cada uno en su parte sobre todos; que los cargos públicos sean sorteables, o todos o los que no precisan experiencia o habilidad; el que los cargos públicos no se funden en ningún censo de propiedad, o en el menor posible; el que la misma persona no ejerza dos veces el mismo cargo público, o en pocos casos, o pocos aparte de las relacionadas con la guerra, el que los cargos públicos sean de corta duración, o todos o los más posibles; que administren justicia todos los ciudadanos, elegidos entre todos, y acerca de todas las cuestiones o de la mayoría de ellas y de las más importantes y principales, como sobre la rendición de cuentas, el sistema de gobierno y los contratos privados, el que la asamblea tenga soberanía sobre todas las cosas, y el cargo público en cambio no tenga ninguna, o sobre las cuestiones menos importantes.”

Aristóteles, *Política*, 1317b.



MAPA 1. SITUACIÓN EN EL PELOPONESO A MEDIADOS DEL SIGLO V a. C.



MAPA 2. DESARROLLO DEL CONFLICTO

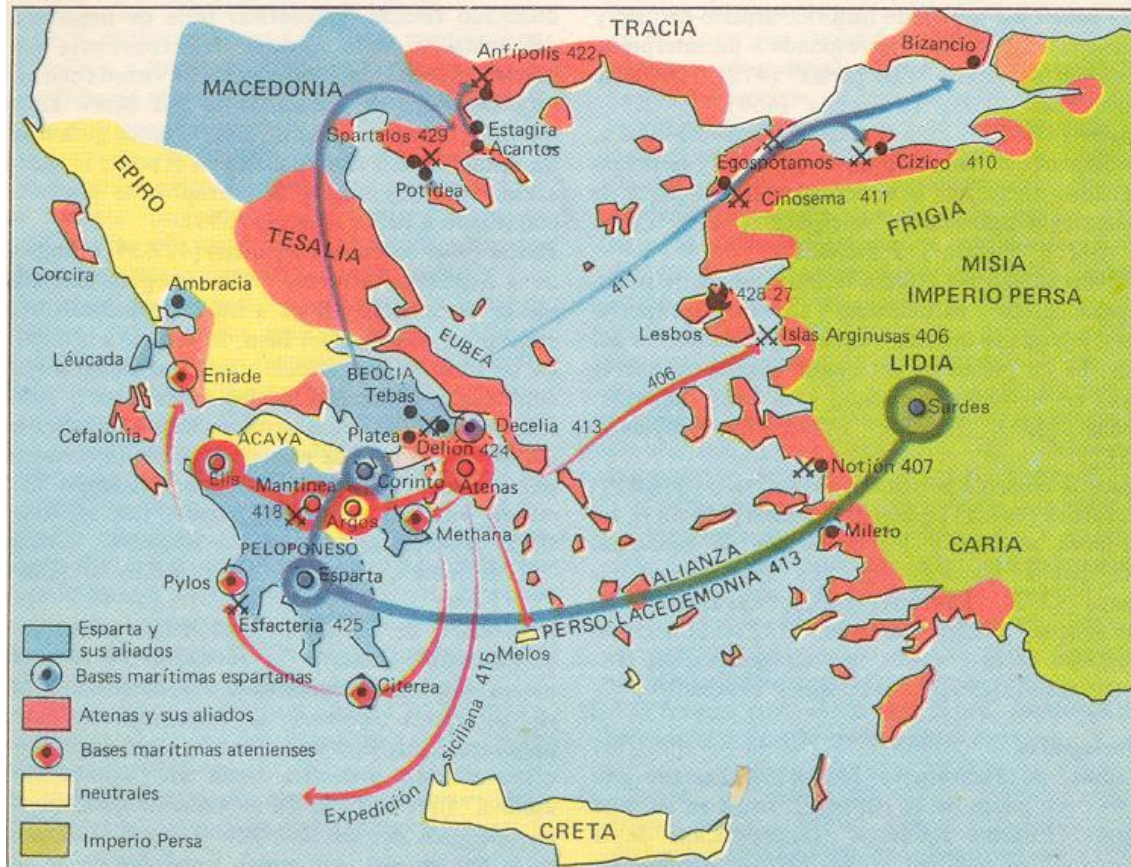


IMAGEN 1. HOPLITAS GRIEGOS



LA EXPEDICIÓN A SICILIA

“Por su parte, los propios atenienses y algunos aliados se hallaban presentes, y tras bajar al Pireo al amanecer del día fijado equiparon las naves para zarpar. Junto con ellos bajaron también, por así decir, toda la población restante que había en la ciudad, tanto ciudadanos como extranjeros, los locales porque querían acompañar cada cual a los suyos, unos a los amigos, otros a los parientes y otros a sus hijos, y porque iban con esperanzas y con gemidos, unos de conquistar nuevas tierras, otros por si volverían a verlos, al pensar la navegación tan lejana de su tierra que emprendían. En el presente momento, cuando se disponían a separarse los unos de los otros para afrontar los riesgos de esta aventura, se adueñó de ellos un sentimiento de temor mayor que cuando votaron emprender la expedición; sin embargo, con las fuerzas que tenía a la vista, a causa de su número, recobraron el ánimo por el espectáculo.

A su vez, los extranjeros y la restante multitud acudían a presenciar el espectáculo convencidos de que se trataba de un acontecimiento de gran relieve y casi increíble. En efecto, fue esta la más importante fuerza militar que se hizo a la mar, reclutada por una sola ciudad, constituida exclusivamente de componentes helenos y superó a todas las anteriores hasta aquel momento, al ser la más costosa y la mejor pertrechada. En cuanto al número de naves y de hoplitas no fue inferior a la expedición de Pericles contra Epitauro, e incluso a la que se con Hagnón contra Potidea; pues en estas se hicieron conjuntamente a la mar cuatro mil hoplitas de los propios atenienses, trescientos jinetes y cien trirremes, y cincuenta de Lesbos y de Quios, y otros muchos aliados. Pero partieron para una breve travesía y equipadas de unos pertrechos mediocres, mientras que esta expedición de ahora se proyectaba para una larga ausencia e iba provista por igual, según se necesitara, para el combate en tierra como desde las naves...

La expedición no resultó menos famosa por el estupor de la audacia y por el esplendor del espectáculo, que por la superioridad militar sobre los enemigos contra los que se dirigía, y porque fue la expedición marítima que más se había alejado de la patria y la que había hecho concebir mayores esperanzas para el futuro, en proporción a los medios disponibles en ese momento.”

Tucídides, VI, 30-31.



INFORME
DE
MISIÓN

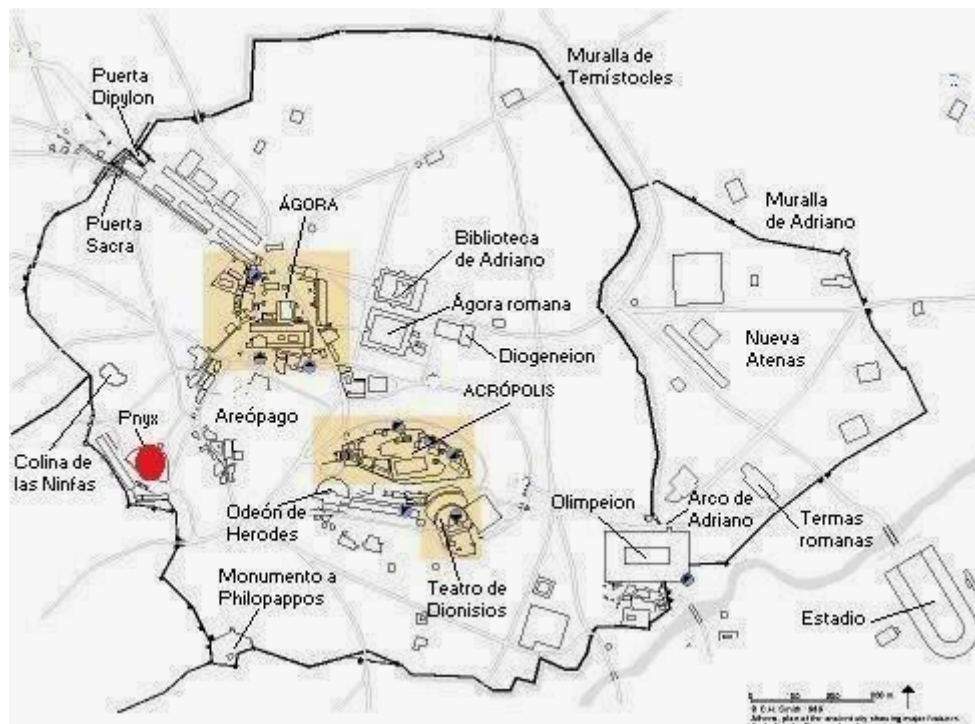
LA CONSPIRACIÓN

LOS BENEFICIARIOS DEL SISTEMA

Proporcionaron, además, a la mayoría abundancia de comida, como Arístides había propuesto. Pues sucedió que de los tributos, de los impuestos y de los aliados, se mantenían más de veinte mil hombres. Los jueces eran seis mil, los arqueros mil seiscientos, y además de estos mil doscientos de caballería, quinientos componían el Consejo y quinientos eran los vigilantes de los arsenales, y además de esos había en la ciudad cincuenta guardianes, y los cargos públicos en la metrópoli eran hasta setecientos hombres, y los de fuera de las fronteras setecientos; además de estos, cuando comenzaron más tarde la guerra, había dos mil quinientos hoplitas, veinte naves de vigilancia, otras naves que recogían los tributos... dos mil hombres designados por sorteo con habas y, aparte, el pritaneo, los huérfanos y los guardianes de los presos: todos estos tenían su manutención a costa de las rentas de la comunidad.

PseudoAristóteles, *Constitución de Atenas*, 24, 3.

MAPA 1. ATENAS S. V a. C.

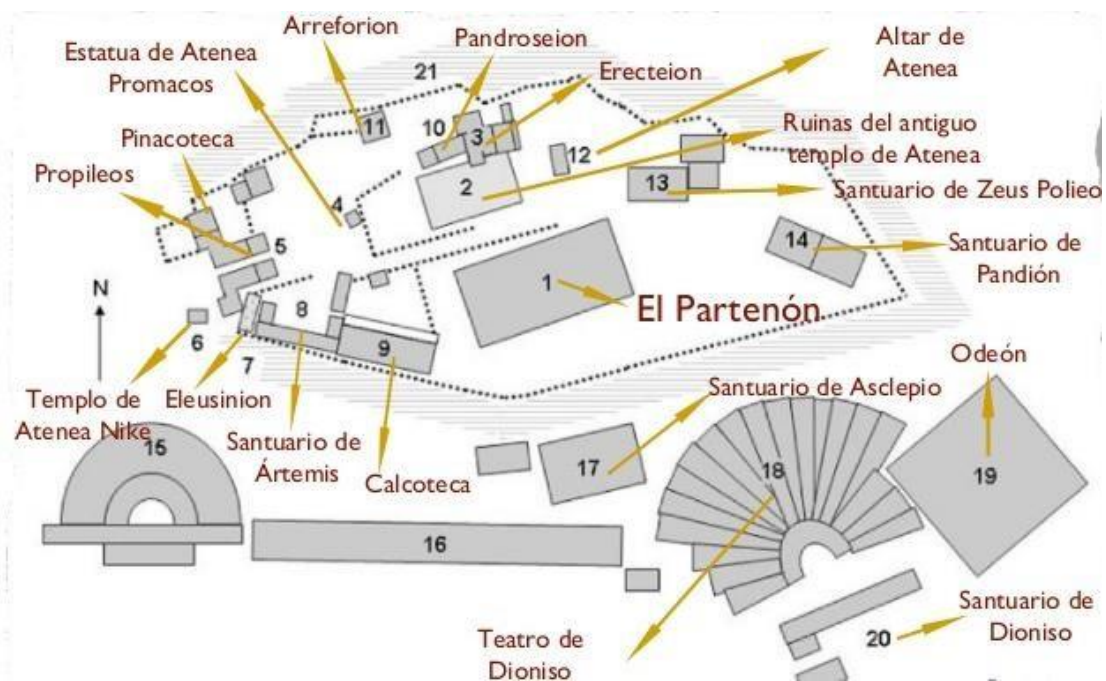


LA GLORIA DE ATENAS

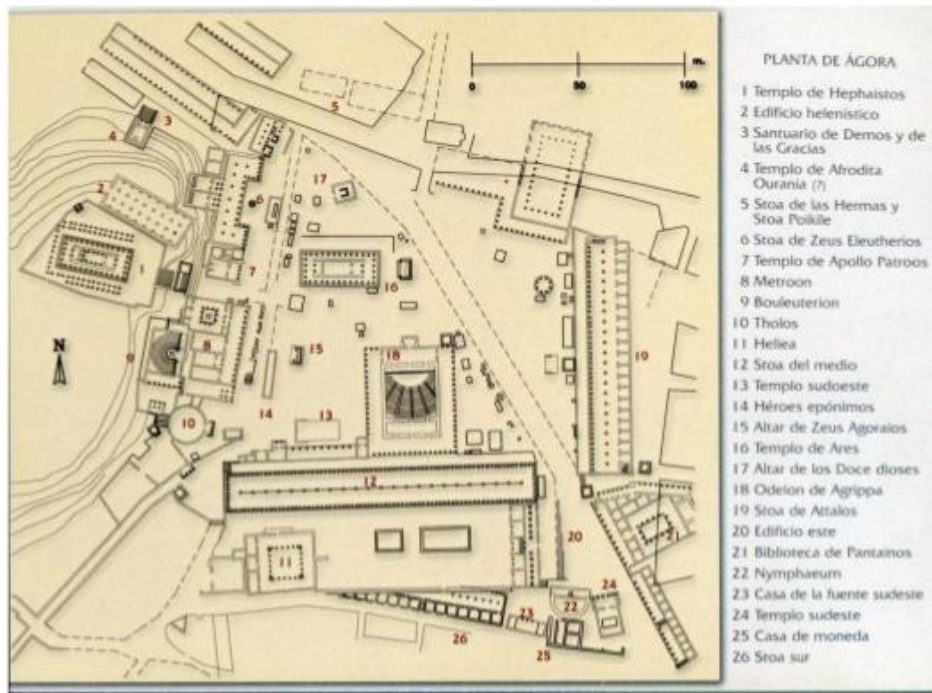
Pero lo que mayor encanto y adorno proporcionó a Atenas, y el mayor asombro al resto de los hombres, y lo único que en la Hélade testimonia que no fue mentira aquel poder que se le atribuye y la antigua prosperidad, fue la construcción de sus monumentos, ésta especialmente miraban con malos ojos los enemigos de Pericles y lo calumniaban en las asambleas proclamando a gritos que el pueblo es despreciado e insultado, al traerse para su provecho particular los recursos comunes de los helenos desde Delos, y el más adecuado de los pretextos que tiene contra sus detractores, que por miedo a los bárbaros tomó de allí y guarda en sitio seguro los recursos públicos, ese lo ha quitado Pericles, y parece que la Hélade es ultrajada de una desmesura terrible y que es claramente objeto de una tiranía, al ver que con sus obligadas aportaciones para la guerra nosotros doramos la ciudad y la embellecemos como a una mujer vanidosa, adornada con costosas piedras, estatuas y templos de miles de talentos.

Plutarco, *Vida de Pericles*, 12, 1. 2.

MAPA 2. ACRÓPOLIS



MAPA 3. ÁGORA

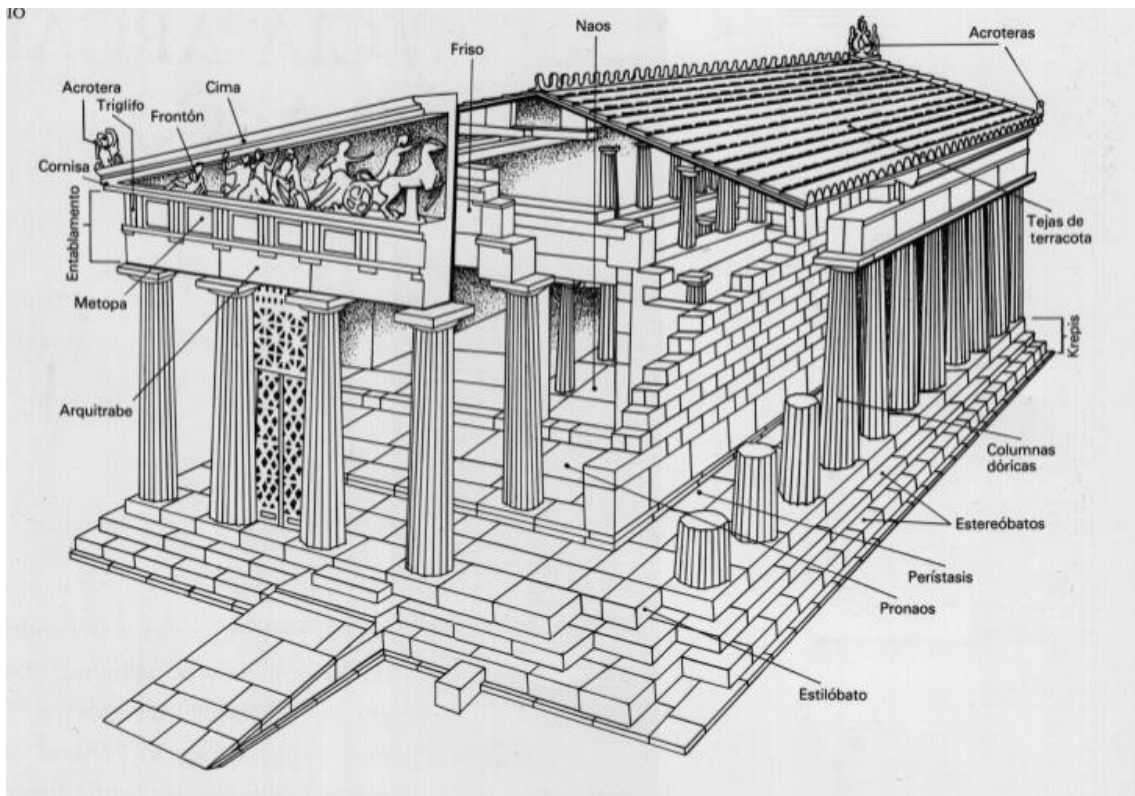


LOS PODERES DEL AREÓPAGO

Entonces, pues, hasta este punto progresó la ciudad, juntamente con la democracia, creciendo poco a poco; después de las guerras médicas, de nuevo predominó el consejo del Areópago, y administraba la ciudad sin que hubiese tomado el poder por ningún decreto sino por haber sido la causa de la batalla naval de Salamina. Pues, cuando los estrategos se hallaban sin saber qué hacer por la situación y proclamaron que cada uno tratara de salvarse a sí mismo, tras proporcionar ocho dracmas a cada uno, los repartió y embarcó en las naves. Por esta causa todos reconocieron la dignidad del Areópago, y los atenienses fueron muy bien gobernados en aquellos momentos. Pues les sucedió que en esta época se ejercitaron para la guerra y obtuvieron gloria entre los helenos y consiguieron el dominio del mar a pesar de la oposición de los lacedemonios.

PseudoAristóteles, *Constitución de Atenas*, 23.

PLANO DEL PARTENÓN



UN CIUDADANO EJEMPLAR

He sido trierarco cinco veces, cuatro veces he tomado parte en batallas navales, muchas contribuciones extraordinarias he pagado en la guerra y he cumplido el resto de mis servicios públicos como el que más de los ciudadanos. Y ciertamente por esto gasté más que lo ordenado por la ciudad, para tener mejor consideración de vuestra parte, y si alguna desgracia me sucediera, podría defenderme mejor.

Lisias, XXV, 12-13.

LAS VENTAJAS DEL SISTEMA

Y también nos hemos procurado numerosos descansos para nuestro espíritu, utilizando certámenes y sacrificios celebrado a lo largo del año, y de decorosas casas particulares, cuyo disfrute cotidiano aleja las penas. Y entran a causa de la grandeza de la ciudad toda clase de productos desde toda la tierra, y nos sucede que disfrutamos no menos los bienes que aquí se producen para deleite propio que los del resto de los hombres.

Tucidides, II, 38.

LA AMBICIÓN DE ALCIBÍADES

El que con mayor ardor inducía a emprender la expedición era Alcibíades, hijo de Clinias, que deseaba oponerse a Nicias al ser su adversario político, y porque había sido acusado de forma calumniosa por él, y especialmente porque deseaba ejercer el mando militar y esperaba conquistar con él Sicilia y Cartago, y que al tiempo conseguiría ventajas personales si tenía éxito en estos asuntos tanto en recursos como en fama.

Tucídides, VI, 15.





INFORME
DE
MISIÓN

EL JUICIO DE SÓCRATES

LOS FUNDAMENTOS SOCIALES DE LA DEMOCRACIA

“En primer lugar os diré lo siguiente, que allí parece justo que tengan más los pobres y el pueblo que los nobles y los ricos por lo que voy a decir, porque el pueblo es el que impulsa las naves y proporciona potencia a la ciudad, los timoneles, los tripulantes, los pentecontarcos, los pilotos y los constructores de navíos, éstos son los que proporcionan potencia a la ciudad, mucho más que los hoplitas, los nobles y los hombres de provecho. Entonces, ya que esto es así, parece justo que todos tomen parte en las magistraturas en el sorteo y en la votación, y que esté permitido hablar a cualquiera de los ciudadanos”.

Pseudo-Jenofonte, *Constitución de Atenas*, I, 1-9.



LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

“Cualquiera podría decir que sería inconveniente no dejar que ellos hablaran todos uno detrás de otro ni tomaran parte en las deliberaciones, sino sólo los hombres más diestros y mejores, pero realmente en esto deciden del mejor modo, al dejar que también los miserables hablen, pues si hablaran y decidieran los hombres de provecho, sería bueno para sus propios semejantes, pero no sería bueno para los del pueblo. En cambio en esta situación, al hablar quien quiera levantarse a hacerlo, hombre miserable, descubre lo bueno para sí y para sus propios semejantes.”

Pseudo-Jenofonte, *Constitución de Atenas*, I, 1-9.



EL PAPEL DE LOS SOFISTAS EN LA DEMOCRACIA

“Pero por ahora puedes disfrutar de la vida, Sócrates, porque todos son maestros de virtud, en lo que cada uno puede, y nadie te los parece. Es como si buscaras quién es maestro de griego y ni uno te lo pareciera, ni, creo, si buscaras quién podría enseñar entre nosotros a los hijos de los obreros el mismo oficio que han aprendido de su padre, en la medida en que el padre fuera capaz así como los amigos de su padre que pertenecieran al mismo oficio, a éstos además, quién podría enseñarlos, pienso que no es fácil para los absolutamente ignorantes, tanto de virtud como de todo lo demás. Ahora bien, si existe alguien que se destaca aunque sea poco por hacernos avanzar hacia la virtud, bienvenido.

Yo creo ser uno de éstos y sobresalir entre los demás hombres por ser útil a cualquiera para hacerse un hombre de bien y ganarme dignamente el salario que pido y todavía más, según parece igualmente a quien ha aprendido conmigo”.

Platón, *Protágoras*, 326E-328D.

EL CRIMEN DE LA IMPIEDAD

“Aspasia fue acusada del crimen de irreligión, siendo el poeta cómico Hermipo quien la perseguía [...] Diopites hizo también decreto para que denunciase a los que no creían en las cosas divinas, o hablaban en su enseñanza de los fenómenos celestes; en lo que, a causa de Anaxágoras, se procuraba sembrar sospechas contra Pericles”.

Plutarco, *Vida de Pericles*, XXXII.



LA ACUSACIÓN

“Sócrates quebranta las leyes, negando la existencia de los dioses que la ciudad tiene recibidos, e introduciendo otros nuevos; y obra contra las mismas leyes corrompiendo la juventud. La pena debida es la muerte”.

Diógenes Laercio, *Libro II, Sócrates*.

“Sócrates, dice, es culpable de corromper a los jóvenes y de no creer en los dioses que la ciudad cree sino en otras [cosas] demoníacas nuevas”.

Platón, *Apología de Sócrates*, 24b.

EL JUICIO DE SÓCRATES

“Pero, ¡por Zeus!, decía su acusador, Sócrates inducía a sus discípulos a despreciar las leyes establecidas, cuando afirmaba que era estúpido nombrar a los magistrados de la ciudad por el sistema de haba, siendo así que nadie querría emplear un piloto elegido por sorteo, ni un constructor, ni un flautista, ni a cualquier otro artesano, a pesar de que los errores cometidos por ellos hacen mucho menos daño que los fallos en el gobierno de la ciudad. Tales argumentos, afirmaba el acusador, impulsan a los jóvenes a despreciar la constitución establecida y los hacen violentos. Yo, en cambio, opino que los que practican la prudencia y se consideran capaces de dar enseñanzas útiles a los ciudadanos son los que resultan menos violentos, porque saben que las enemistades y los peligros son propios de la violencia, mientras que con la persuasión se consiguen las mismas cosas sin peligro y con amistad [...].”

Jenofonte, *Memorabilia*, I, 2. 9-11.



ALCIBÍADES Y CRITIAS

“Pero, decía su acusador, al menos dos contertulios que tuvo Sócrates, Critias y Alcibiades, hicieron muchísimo daño a la ciudad. Pues Critias fue el más ladrón y violento de cuantos ocuparon el poder de la oligarquía, y Alcibiades, por su parte, fue el más disoluto e insolente de los de la democracia. Por mi parte, no voy a defenderles, si estos dos hicieron algún daño a la ciudad, pero explicaré su relación con Sócrates tal como ocurrió. Estos dos hombres fueron por naturaleza los más ambiciosos de todos los atenienses, querían que todo se hiciera por mediación de ellos y llegar a ser más famosos que nadie”.

Jenofonte, *Memorabilia*, I, 2. 12-14.

UN GALLO PARA ASCLEPIO

“Él paseó, y cuando dijo que le pesaban las piernas, se tendió boca arriba, pues así se lo había aconsejado el individuo. Y al mismo tiempo el que le había dado el veneno lo examinaba cogiéndole de rato en rato los pies y las piernas, y luego, apretándole con fuerza el pie, le preguntó si lo sentía, y él dijo que no. Y después de esto hizo lo mismo con sus pantorrillas, y ascendiendo de este modo nos dijo que se iba quedando frío y rígido. Mientras lo tanteaba nos dijo que, cuando eso le llegara al corazón, entonces se extinguiría.

Ya estaba casi fría la zona del vientre cuando descubriéndose, pues se había tapado, nos dijo, y fue lo último que habló:

-Critón, le debemos un gallo a Asclepio. Así que págaselo y no lo descuides.

-Así se hará -dijo Critón-. Mira si quieres algo más.

Pero a esta pregunta ya no respondió, sino que al poco rato tuvo un estremecimiento, y el hombre lo descubrió, y él tenía rígida la mirada.

Al verlo, Critón le cerró la boca y los ojos.”

Platón, *Fedón*, 114e - 118a.





INFORME
DE
MISIÓN

LA CAÍDA DEL TIRANO



UNA NOCHE EN EL TEATRO

“Id, rápidas perras de la rabia, id al monte,
donde tienen su comitiva las hijas de Cadmo,
aguijoneadle

al que vestido de mujer
espía rabioso a las Ménades.

Su madre la primera a él en una roca aislada
o un peñasco le verá subido
espiondo, y llamará a las Ménades:

—¿Quién de los tebanos es este
buscador de los caminos del monte
que vino a la montaña, oh bacantes?

¿Quién le ha dado a luz?,
porque no nació de sangre mujeril,
sino de alguna leona o de las Gorgonas,
lábica es su raza.

— Venga justicia manifiesta, venga con espada la que corte su cuello de un tajo al
sin dios ni ley ni justicia, al hijo subterráneo de Equión.

Que con injusta resolución y cólera criminal, contra las orgías báquicas de su
madre, y con mente furiosa y voluntad excitada se dispone
como si fuera a dominar por la violencia a la invencible. Una razón prudente que a
los mortales no les lleve a replicar contra los dioses, una razón humana hay que
tener para una vida sin pena. La sabiduría no la envidio, disfruto persiguiendo otras
cosas grandes y siempre claras; una vida hacia el bien, y pasar día y noche en la
piedad, dejar lo que no es justo y honrar a los dioses lo debido. Venga justicia
manifiesta, venga con espada la que corte su cuello al sin dios ni ley ni justicia, al
hijo subterráneo de Equión. Muéstrate como toro o como dragón de muchas
cabezas o como un león respirando fuego.

Ea, ¡oh Baco!, al que quiere cazar a las bacantes con rostro risueño échale el lazo
mortal, que ha atacado el tropel de las Ménades..

Eurípides, *Las Bacantes*.



LA TIRANÍA DE CRITIAS

“En cuanto al gobierno y a la autoridad, e aquí el orden que se estableció desde el principio. Cada uno de los diez reyes tenía en la provincia que le había correspondido y en la ciudad en que residía, todo el poder sobre los hombres y sobre la mayor parte de las leyes, imponiendo penas y la muerte a su capricho”.

Platón, *Critias*, p. 288

“Cuando Terámenes estuvo presente se levantó Critias y habló así:
«Consejeros, si alguno de vosotros considera que mueren más de lo que sería conveniente, reflexione que donde hay cambios de régimen en todas partes ocurre eso; y que aquí es forzoso que haya numerosísimos enemigos de los que cambiaron a la oligarquía por ser la ciudad helénica más poblada y por haberse mantenido el régimen democrático en libertad durante el mayor tiempo. Pero nosotros, conociendo que la democracia es un régimen hostil a hombres como nosotros y vosotros, conociendo que el régimen democrático nunca sería grato a los lacedemonios que nos salvaron, aunque los mejores siempre les permanecerían fieles, por ello, de acuerdo con los lacedemonios, establecimos este régimen. Y si vemos a alguno opuesto a la oligarquía, en cuanto podemos le quitamos de en medio”.

Jenofonte, *Helénicas*, Libro II, 24 - 26.



SOLDADOS A SUELDO (6)

Concepto Principal: Defenderé a mi señor... por un módico precio.

Complicación: Critias no merece que me sacrifique por él.

Aspectos: Curtido en mil batallas, conoce más de mil formas de matar... con sus propias manos. Aho! Aho! Aho!

Cautos: + 2

Llamativo: + 1

Furtivos: + 1

Rápidos: + 2

Ingeniosos: + 0

Vigorousos: + 3

Proezas: Lanza + 1, Espada + 1, Escudo + 1

Estrés: ___

Consecuencias: Leve (2), Moderada (4)





AMAZONAS ESCITAS (4)

Concepto Principal: Apunta alto, cabalga rápido.

Complicación: Nunca entenderé a los atenienses...

Aspectos: Muy poca gente es capaz de hacer lo que yo hago. Cuando tenso mi arco, el mundo se detiene un segundo antes de que mi flecha se clave en tu pecho.

Cautos: + 1

Llamativo: + 2

Furtivo: + 1

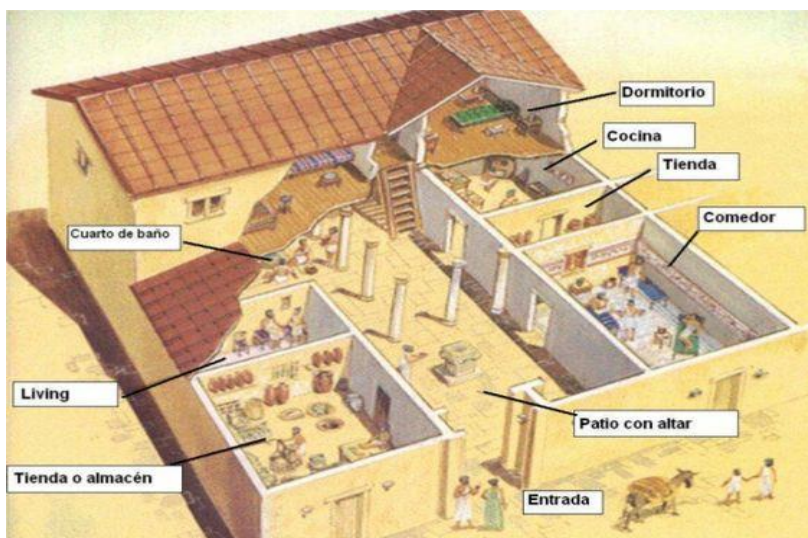
Rápido: + 3

Ingenioso: + 2

Vigoroso: + 0

Proezas: Arco + 2

Estrés: __ Consecuencias: Leve (2), Moderada (4)





HERÁCLITO Y DEMÓCRITO

Concepto Principal: Agentes de Cronos. Avatares de la destrucción. Mientras uno ríe, el otro llora.

Complicación: Jajajaja!!!... buah buaaah... jajajaja!!!

Aspectos: Hermanos bipolares, nunca sabes lo que guardan debajo de la manga... hasta que es demasiado tarde!!

Cautos: + 0

Llamativo: + 3

Furtivos: + 3

Rápidos: + 2

Ingeniosos: + 3

Vigorosos: + 1

Proezas: Daga + 1, Espada + 2

El tiempo a su favor: Debido a que puede poner el tiempo a su favor, una vez por partida puede hacer que todos sus oponentes pierdan su acción en un intercambio.

Estrés: _ _ _ _ _

Consecuencias: Leve (2), Moderada (4) Grave (6)