Modalidades de Aprendizaje para la Innovación Educativa

Universidad de Oviedo

Universidad de Oviedo

Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Edición: Lourdes Villalustre Martínez y Marisol Fernández Cueli. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Políticas de Profesorado. Instituto de Investigación e Innovación Educativa. (2023).
Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa. Universidad de Oviedo

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.

No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2023 Universidad de Oviedo
© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.
Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.
Consulte las condiciones de la licencia en: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
Edificio de Servicios - Campus de Humanidades
33011 Oviedo - Asturias
985 10 95 03 / 985 10 59 56
servipub@uniovi.es
www.publicaciones.uniovi.es

ISBN: 978-84-18482-94-6

Modalidades de Aprendizaje para la Innovación Educativa

Gamificación en humanidades a través del juego *Timeline*: presentación del proyecto y primeras valoraciones

Enrique Meléndez Galán[1], Pedro D. Conesa Navarro[2], Carla Fernández Martínez, Antonio Ledesma González y Fuensanta Murcia Nicolás[5]

[1]Universidad de Oviedo

[2]Universidad Complutense de Madrid

[3]Universidad de Oviedo

Correspondencia: Enrique Meléndez Galán, melendezenrique@uniovi.es

1. Introducción: presentación del proyecto

En febrero de 2023 dio comienzo el Proyecto de Innovación Docente denominado *Gamificación en Humanidades: Juegos de Mesa y de Escape para la mejora de competencias en los Grados de Historia del Arte e Historia*, el cual es llevado a cabo por los autores que suscribimos este artículo. Con el apoyo del INIE y de la Universidad de Oviedo, está previsto que se desarrolle a lo largo de los años 2023 y 2024 con el objetivo de enfrentarnos, entre otros aspectos, a las problemáticas de retentiva de fecha y de ordenación de los acontecimientos históricos que hemos detectado entre nuestro alumnado.

En un primer momento, la asignatura que ha servido de toma de contacto para empezar a trabajar ha sido Historia del Arte Islámico y Andalusí, de segundo curso del Grado en Historia del Arte impartido en la Universidad de Oviedo. Tal y como se recoge en su Guía Docente, la problemática antes resaltada es especialmente relevante teniendo en cuenta que entre las Competencias Específicas de dicha materia se recogen las dos siguientes:

> CE1: Conciencia crítica de las coordenadas espacio-temporales (diacronía y sincronía) y de los límites e interrelaciones geográficas y culturales de la Historia del Arte.
>
> (…)
>
> CE3: Visión diacrónica regional y completa de los fenómenos artísticos territoriales (Universidad de Oviedo, 2022, pár. 6).

Es por ello por lo que en el proyecto que actualmente desarrollamos se decidió poner el foco en el tiempo como hilo conductor, tanto en los aspectos cronológicos como en la práctica de la gamificación. Así, se plantearon dos juegos de mesa y un *scape room* para diferentes materias de los grados de Historia del Arte y de Historia. De este modo, lográbamos cubrir diversas propuestas de una forma original, en la que la motivación jugaba un gran papel sin perder de vista el sentido práctico y metodológico del estudio. El primero de estos juegos de mesa, y sobre el que nos centraremos en este artículo, es *Timeline* (Henry, 2011), obra en la que los participantes deberán construir una línea temporal a partir de una serie de hitos. El segundo juego escogido, pero aún no trabajado es *Time's Up* (Sarret, 1999), en el que los jugadores, por equipos, deberán ir dando las pistas necesarias a sus compañeros para adivinar los personajes, obras o acontecimientos que se le presenten en unas tarjetas. En este caso, el tiempo aquí se convierte en una presión al tener un límite de treinta segundos para poder efectuar las descripciones, de forma oral o mímica en función de la fase del juego en el que nos encontremos. Y, en tercer lugar, en un *scape room* los estudiantes deberán sortear una serie de pruebas preparadas *ex professo* en función de los contenidos de la asignatura, siendo aquí el tiempo nuevamente una amenaza al tener un límite para cumplir los objetivos.

La integración tanto de los juegos de mesa y de escape en las aulas no es algo estrictamente novedoso. En los últimos años, autores como Iglesias (2022), entre otros muchos, han defendido la

presencia de herramientas gamificadas dentro de los espacios educativos, no sólo en el ámbito de la secundaria, sino también en la enseñanza superior y más concretamente de las humanidades. Además, y especialmente a raíz de la pandemia, se ha puesto de manifiesto una subida en cuanto al consumo y desarrollo de este entretenimiento, el cual en tiempos recientes ha aumentado en tipologías, temáticas y abanico de públicos (Gimeno, 2022).

2. Mecánicas de *Timeline*

Timeline se trata de un juego creado por el diseñador francés Frédérick Henry en el año 2011, quien, desde entonces, ha visto cómo su obra ha ido creciendo a través de expansiones y mediante su comercialización en varios idiomas y por diferentes compañías. Un juego básico de *Timeline* lo compone un mazo de unas sesenta cartas, de un tamaño aproximado de 40 x 60 mm, impreso por las dos caras. En una cara frontal se muestra una ilustración y el nombre del hito que hay que situar; en el reverso, se expresa la misma información con el aditamento de una fecha (Figura 1).

Figura 1

Cartas del Juego Timeline (Henry, 2011)

Fuente: Los autores.

El objetivo final del juego es que los participantes se queden sin las cartas iniciales que les son situadas enfrente de ellos por la cara frontal, tal y como indica la Figura 2. Por turnos, los jugadores tendrán que ir posicionando sus cartas en la línea del tiempo que se genera en el centro y que parte de un hito. Así, el primer jugador tendrá que decidir si situar su carta delante o detrás de este acontecimiento histórico. Una vez colocada, se voltea y se comprueba la fecha. Si acierta, la carta situada pasa a formar parte de ese eje cronológico y el siguiente jugador tendrá que elegir posicionar su carta ahora al principio, al final o entre las dos cartas que forman parte de la cronología. Si acierta, se continúa el proceso, de tal manera de que las posibilidades de colocar las cartas a medida que se avanza en el juego se van aumentando y, con ello, la dificultad a la hora de situar los hitos va en aumento. En el caso en el que se falle al disponer uno de los hitos, esa carta será descartada y el jugador que erró en el intento

tendrá que robar una nueva y situarla delante de él, perdiendo su turno y pasando al siguiente. Cuando un jugador se quede sin cartas se podrá terminar la partida con un ganador o se podrá seguir jugando, en función del número de participantes, para dirimir un segundo o tercer clasificado. La duración de una partida oscilaría entre los diez y los quince minutos, reduciéndose dicho tiempo a medida que los jugadores muestren más seguridad en la toma de sus decisiones.

Figura 2

Disposición habitual en una partida de Timeline

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, las mecánicas del juego son básicas, sencillas, ágiles, de fácil aprendizaje y muy susceptibles de integrarse en un aula, tanto en un nivel de educación secundaria, como en un nivel universitario. Además, esa facilidad de adaptación a los contenidos permite generar unas barajas con prácticamente cualquier tema que sea objeto de estudio y en los que la situación temporal sea relevante, de ahí que se decida aplicar a una asignatura como la de Historia del Arte Islámico y Andalusí, como se describe a continuación.

3. Metodología de la propuesta de innovación

3. 1. Cuestionario previo

De cara a establecer una comparativa para saber si existe mejoría después de la aplicación de

las sesiones de juego de mesa, se realizó a tres semanas de finalizar el curso, con buena parte del temario impartido, un cuestionario centrado en las fechas de las obras de arte y de los hitos más relevantes. Realizado a través el Campus Virtual durante la sesión de prácticas, se les planteaba un total de 24 preguntas con cuatro opciones, siendo solamente una de ellas válida.

De los 34 alumnos matriculados, 26 realizaron el ejercicio. Con un número representativo de estudiantes, nos interesó ver que la media obtenida de una calificación máxima 10, en la que todas las preguntas valían igual, fue de 3,43. La mayor nota obtenida fue un 5,83 y solamente 4 de ellos, de los 26 que realizaron el cuestionario, obtuvieron una calificación superior a 5.

3. 2. Elección del material

El material sobre el que se realizó el cuestionario fue un punto de partida sobre el que trabajar la selección de material, puesto que aparecía contenido que se trabajaría, posteriormente, mediante la gamificación. Para ello, los dos profesores responsables de la asignatura, la profesora Fuensanta Murcia y el profesor Enrique Meléndez, realizaron una selección de obras e hitos entre los más relevantes de cada una de las partes que está dividida la asignatura. Por la parte de la profesora Murcia se seleccionaron tanto para el cuestionario como para la baraja obras destinadas al arte islámico fuera de la península, mientras que el profesor Meléndez escogió obras referentes al arte hispanomusulmán.

Los criterios para la selección de este contenido se basaban en lo siguiente:

a) Que fueran obras o hechos históricos relevantes para el desarrollo de la asignatura. En el caso peninsular, además, se buscó poner el foco también en aquellos eventos no meramente histórico-artísticos de especial relevancia, tales como batallas, finales de períodos o llegadas al poder de personajes reseñados.

b) Que tuvieran una cronología lo suficientemente acotada como para poder integrarse en el juego.

c) Que estuvieran lo suficientemente repartidas entre los diferentes temas que componen la asignatura para que la línea del tiempo fuese lo más representativa posible.

El resultado fue una base de algo más de sesenta elementos, como la “Batalla de Covadonga”, la “Disolución del Califato de Córdoba” o la “Fundación de la Mezquita de Damasco”, sobre los que proceder al diseño de las cartas, cuyo numero final resultó ser ligeramente menor.

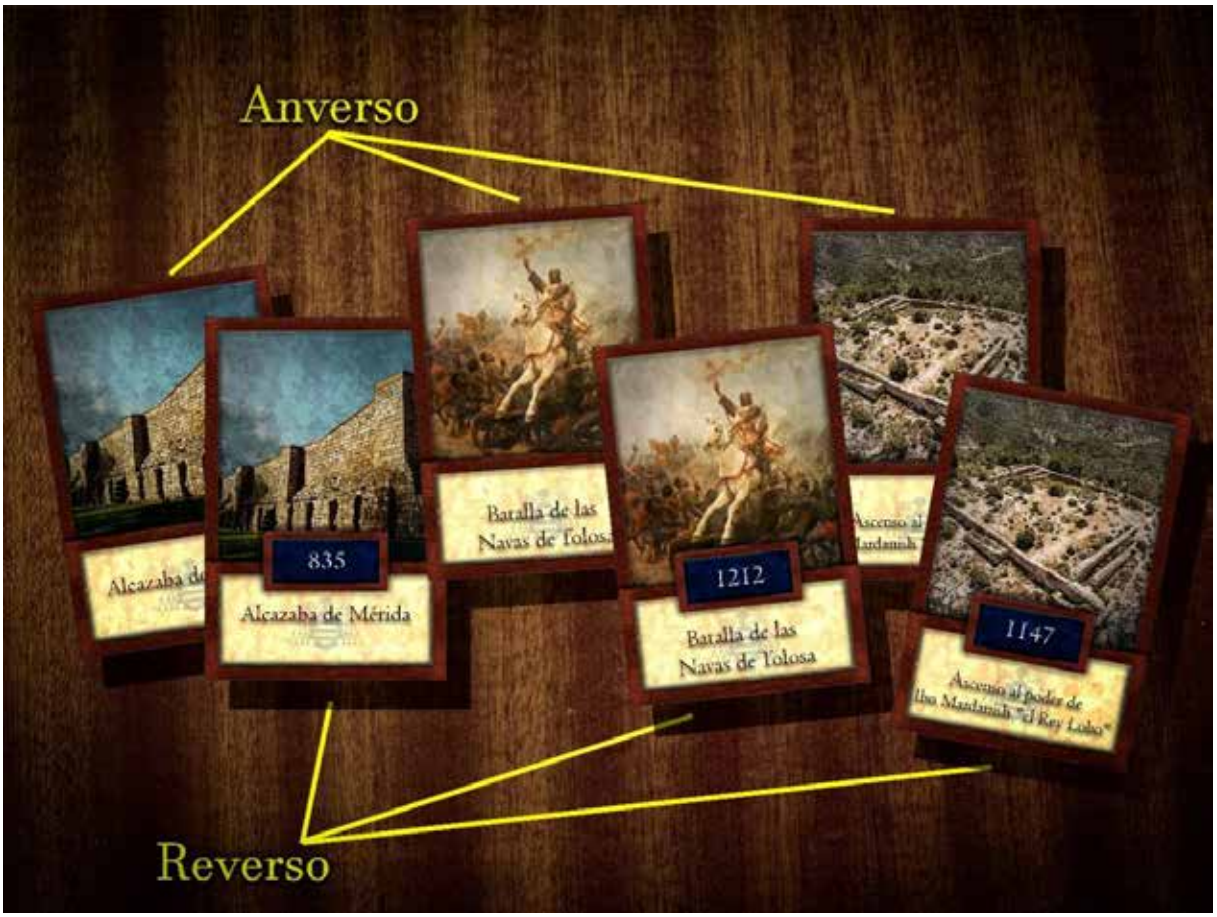
3. 3. Diseño de las cartas

Para el diseño de las cartas se siguió el mismo modelo que el juego *Timeline* (Henry, 2011), con un anverso y un reverso como el anteriormente descrito. Para preparar el material, se utilizó el *software Photoshop* y se trabajó por capas que permitían establecer una celda en la que simplemente ir cambiando la información relevante.

Se escogieron tonos marrones, con un aspecto de cuero para lograr cierta ambientación histórica y las imágenes fueron trabajadas a partir de referencias de internet sobre las que, a base de filtros y repintados, se elaboraron unas ilustraciones que remitían a las obras de arte o eventos señalados sin recurrir a emplear exactamente las mismas fotografías. Con ello, se lograba por un lado el no incurrir en problemáticas de propiedad intelectual –aunque tal y como recoge el RD 1/1996, para tareas docentes no sería necesario– y, por otro, asemejarse a la estética de las ilustraciones del juego de mesa original

Figura 3

Ejemplo de cartas creadas para la asignatura de Historia del Arte Islámico y Andalusí



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se imprimieron las cartas siguiendo las medidas del juego original. Este reducido tamaño permitía que, al situarse varias de ellas en la línea del tiempo, no provocase problemas de espacio en la mesa. El resultado final fue la creación de tres barajas de 56 cartas cada una; número que no resulta aleatorio, puesto que es una cantidad adecuada como para que las partidas sean diferentes pero que, a medida que se desarrollan varias en una misma sesión, cabe cada vez más la posibilidad de que el material se repita. De este modo, los estudiantes, a base de encontrarse con una misma carta en varias situaciones diferentes, tienen una mayor facilidad para poder retener la fecha del hito en cuestión.

3. 4. Desarrollo de las sesiones

Para el desarrollo de las sesiones se emplearon los últimos períodos de 45 min de las dos últimas sesiones de prácticas, de hora y media de duración. Al ser final de curso, los alumnos conocían buena parte del temario y se hacía más ligero un trabajo que, a medida que se acerca la conclusión del semestre, se les hace más pesado y muestran mucha más inquietud y ansiedad.

Los dos grupos, compuestos por unos quince alumnos de edades, mayoritariamente, de en torno a los veinte años, mostraron desde el primer momento una gran aceptación e implicación con la actividad. Entre los aspectos más interesantes que cabe reseñar fue la predisposición por parte del alumnado a establecer equipos. En unos primeros momentos, mientras se familiarizaban con las

mecánicas, estos fueron de cuatro o cinco jugadores, pero a medida que se avanzaba e iban aprehendiéndose las estrategias de juego, los grupos fueron reduciéndose y las partidas girando en torno a dos o tres equipos de dos o tres jugadores.

A lo largo del desarrollo de las sesiones, no se detectó falta de implicación por parte del alumnado, salvo en la primera sesión con una persona con informe ONEO[1] que mostró cierta pasividad. No obstante, esta persona fue rápidamente integrada por el resto de sus compañeros, haciéndola partícipe del juego y en sesiones posteriores no se detectó ninguna otra problemática.

En la sesión final, además, los alumnos quisieron realizar una competición por equipos compuestos por dos de ellos, estableciéndose una suerte de clasificatorias a dos y tres bandas de las cuales salió vencedor un equipo por cada grupo de prácticas. Durante el desarrollo de la última sesión, y una vez conocido el equipo ganador del último PAS, se incorporó al primer conjunto que salió victorioso del otro desdoble para que jugara una "gran final". Ésta fue seguida por el resto de los compañeros y sorprendió la destreza y facilidad empleada por los estudiantes finalistas a la hora de realizar estas líneas del tiempo (Figura 4).

Figura 4

El aula durante el desarrollo de una de las sesiones

Fuente: Los Autores

3. 5. Cuestionario final y de satisfacción

Una vez finalizadas las sesiones de trabajo y el período lectivo, se les volvió a subir el mismo cuestionario que habían realizado tres semanas antes para poder establecer, a modo de primera impresión, si había existido una mejoría respecto a los resultados anteriores. En esta ocasión, lo primero que se detectó fue una menor participación que en el cuestionario anterior. La razón principal es que este, al realizarse fuera del horario lectivo, no tenía la carga de obligatoriedad que tuvo el primero, lo que hizo que pasásemos de un total de 26 participantes a 18. De estos 18, 2 estudiantes no habían

[1] Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas de la Universidad de Oviedo

realizado el primero de los cuestionarios, por lo que para realizar una comparativa individual contábamos únicamente con 16 sujetos.

No obstante, los datos generales ya mostraban síntomas de una mejoría, puesto que se pasó de una nota media de 3,43 a un 5,63, siendo en esta ocasión la ponderación máxima obtenida un 9,13. Además, hasta 9 estudiantes superaron la calificación de 5. Finalmente, de los 16 alumnos que repitieron cuestionario, 15 de ellos mejoraron los resultados previos obtenidos, lo cual es también un dato prometedor en cuanto al desarrollo de futuras mecánicas de trabajo que sigan este tipo de gamificación.

También en período no lectivo, se les invitó a rellenar un formulario de satisfacción de cara a conocer una opinión más personal e individual de la actividad propuesta. Nuevamente, la participación fue muy escasa, lo cual supone, por tanto, la conclusión más relevante que podemos obtener de ello. De todos los participantes, solamente 9 respondieron a las preguntas que se les plantearon. Entre los consejos aportados por el estudiantado, estaba el de la inclusión de mayor variedad de cartas, en relación principalmente con las mecánicas del conocido juego *Uno* (Robbins, 1971), las cuales permiten una mayor interacción entre los equipos. Otra de las opciones propuestas era que, para añadir un factor de dificultad mayor, en lugar de robar una única carta en caso de fallo pasasen a robarse dos.

Finalmente, y como petición por parte de varios estudiantes, se les dejó subido al *Campus Virtual* las cartas para hacer impresiones personales. Incluso, y de cara a preparar el examen final, las tres barajas fueron prestadas a algunos alumnos para que, en grupos, pudiesen seguir repasando en los compases finales de la asignatura, algo que también valoramos muy positivamente.

4. A modo de conclusión: primeras valoraciones

Como primera conclusión, consideramos, ante todo, que conviene ser prudentes en cuanto a los resultados. No ha habido una participación masiva del alumnado en el segundo cuestionario ni en el de satisfacción que nos permita aportar datos definitivos. Ello, sumado a que aún nos encontramos en una fase inicial del Proyecto de Innovación, nos invita a ser prudentes a la hora de analizar estos resultados. No obstante, la prudencia no entra en conflicto con el optimismo, y si bien estos resultados aún son insuficientes para establecer valoraciones más sólidas, sí son perfectamente adecuados para reforzar el camino que se lleva recorriendo hasta ahora.

Como se indicaba anteriormente, desde el primer momento en el que se comenzó el trabajo con los estudiantes, estos mostraron una gran iniciativa. Organizaron los equipos, les dieron nombres, establecían rivalidades, se implicaban en los fallos y en los aciertos y transmitían un ambiente muy positivo de aprendizaje dentro del aula. Como segunda conclusión, por tanto, entendemos fundamental implicar al alumnado en el desarrollo de los proyectos. La iniciativa mostrada en el transcurso de las sesiones, así como en las ideas vertidas en la encuesta de satisfacción, nos invita a reflexionar sobre otorgarle al alumno un papel más activo en el futuro. Acaso sería interesante establecer una suerte de *testers* voluntarios en las primeras semanas de curso para ir tomando ideas que se puedan desarrollar en las futuras implicaciones. La gamificación, por tanto, no debemos plantearla como una acción que comience en el inicio de la partida, sino que es una dinámica que podemos explotar desde las fases de desarrollo.

Como tercera conclusión, cabe destacar la necesidad de aprender de los errores. De cara a futuras convocatorias, sería necesario establecer en horario lectivo no sólo el primero de los cuestionarios, sino también el cuestionario final y la encuesta de satisfacción. Como se ha visto en los apartados anteriores, el dejar como trabajo voluntario el rellenar ambas pesquisas conlleva que no podamos recibir toda la retroalimentación que sería necesaria para abordar un estudio más completo sobre la propuesta de innovación. Además, no podemos controlar tan bien como en el aula una posible "picaresca" por parte del estudiantado de buscar las respuestas. No obstante, para evitar ese fraude, se les transmitió en todo momento que la calificación obtenida no influiría de modo alguno en la nota final, puesto que lo que se entraría a valorar, simplemente, era el hecho de haber realizado el cuestionario.

Toca ahora seguir trabajando en el Proyecto de Innovación y plantear las futuras propuestas sobre las bases aquí establecidas. Es el momento de remedar aquellos aspectos positivos en otras de las

materias implicadas, plantear las nuevas mecánicas e introducir cambios a la hora de gestionar los datos, como establecer grupos de control que mantengan metodologías tradicionales para el aprendizaje de fechas y potenciando el trabajo dentro del aula. Todo, de cara a poder seguir mejorando en la docencia y a seguir formando de la mejor forma a las generaciones venideras.

Referencias bibliográficas

Gimeno, G. (2022, April 22). Los juegos de mesa se reivindican: el mercado aumenta un 20% durante la pandemia. *Rtve.* https://www.rtve.es/noticias/20220403/repor-juegos-mesa/2324338.shtml

Henry, F. (Creador) (2011). *Timeline: events* [Juego de mesa]. Asmodee.

Iglesias, A. (2022). La aplicación de los juegos de mesa en la enseñanza de la Historia. *Clío*, (48), 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.202248698.

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. Publicado en BOE nº 97, de 22 de abril de 1996, pp. 14369-14396. Jefatura del Estado.

Robbins, M. (Creador) (1971). *Uno* [Juego de mesa]. International Games.

Sarret, P. (Creador) (1999). *Time's Up* [Juego de mesa]. R&R Games.

Universidad de Oviedo (2022). *Guía Docente de la Asignatura Historia del Arte Islámico y Andalusí*. GHISAR1-02-009. https://fyl.uniovi.es/arte