

Aprendizaje-Servicio lúdico: elaboración de juegos para la transformación social

Ana Manzano León (Coord.)

Aprendizaje-Servicio lúdico: elaboración de juegos para la transformación social

texto:

Ana Manzano León (Coord.)

Textos Docentes n.º 213

edición:

Editorial Universidad de Almería, 2025

editorial@ual.es

www.ual.es/editorial

Telf/Fax: 950 015459

α

ISBN: 978-84-1351-409-3



Esta obra se edita bajo una licencia Creative Commons
CC BY-NC-ND (Atribución-NoComercial-Compartirigual) 4.0 Internacional



En este libro puede volver al índice
pulsando el pie de la página

Sumario

Apartado teórico

El Aprendizaje-Servicio: una metodología transformadora de la educación superior.....	7
Introducción	7
¿Qué es el Aprendizaje-Servicio? Definición y principios fundamentales	8
Historia y evolución del Aprendizaje-Servicio en la educación superior.....	12
Beneficios del Aprendizaje-Servicio para la comunidad educativa	14
Conclusiones	17
Referencias bibliográficas.....	19
Fundamentos del Aprendizaje Basado en Juegos en la educación universitaria	23
Introducción	23
Definición y delimitación conceptual del ABJ.....	24
Fundamentos teóricos del Aprendizaje Basado en Juegos	25
Constructivismo.....	25
Teoría sociocultural	25
Aprendizaje experiencial	25
Teorías de la motivación.....	26
Aprendizaje situado	26
Conectivismo	26
Neuroeducación	26
Modelos pedagógicos para la integración del ABJ en la universidad	27
Beneficios educativos del ABJ en la educación superior	29
Beneficios motivacionales	29
Beneficios cognitivos.....	29
Limitaciones y desafíos.....	30
Comparación del ABJ con otras metodologías activas	32
Conclusiones	33
Referencias bibliográficas.....	34
Aprendizaje Basado en Juegos Digitales: diseño, implementación y herramientas prácticas	38
Introducción: De la teoría a la práctica en el Aula digital	38
Implementando el ABJD en el aula: claves metodológicas y ejemplos prácticos	39
Diseño de Actividades ABJD Efectivas.....	39
El Rol del docente como facilitador del aprendizaje lúdico	40
Herramientas para el ABJD: clasificación y aplicación detallada.....	41
Aportaciones de la Inteligencia Artificial al Aprendizaje Basado en Juegos Digitales.....	45
Desafíos y consideraciones metodológicas clave para el éxito del ABJD.....	47
Referencias bibliográficas.....	48

Apartado práctico

Guía de diseño sobre proyectos de ApS lúdico. Material para alumnado	52
Orientaciones para la evaluación.....	53
Plantilla del informe final	54
Rúbrica de evaluación de los informes finales.....	57
Rúbrica de las exposiciones	59
 <i>Tribal Wars 2. Una propuesta didáctica histórica basada en el juego para el aprendizaje servicio en el máster del profesorado de educación secundaria</i>	 60
Introducción	60
Marco teórico de referencia	62
Descripción de la propuesta	65
Conclusiones	69
Referencias bibliográficas.....	71
 Experiencia de Aprendizaje-Servicio Lúdico en el grado de Educación Social	75
Introducción	75
Procedimiento	77
Planificación y toma de contacto con las instituciones.....	77
Primeros pasos: diagnóstico, diseño y validación.....	78
Presentación de los juegos y donación a las entidades	83
Referencias bibliográficas.....	86
 Diseño de narrativas digitales interactivas y análisis de videojuegos con el profesorado en formación de educación infantil	 88
Contexto.....	88
La asignatura.....	89
Contenidos y estructura de la asignatura	90
Abordaje de las actividades centradas en lo videolúdico.....	91
Resultados	95
Los juegos.....	95
Los videoanálisis	97
Conclusiones	99
Referencias bibliográficas.....	101
 Diseño de recursos lúdicos para potenciar la competencia comunicativa en ELE: una experiencia de aprendizaje-servicio.....	 102
Introducción	102
Metodología	104
Asignatura.....	104
Participantes.....	104
Secuenciación	105
Evaluación	106

Resultados	108
¿Qué es eso? Eso es... ..	108
Lenguapoly	109
Otros materiales didácticos elaborados.....	110
Conclusiones	113
Referencias bibliográficas.....	114
Innovación metodológica en la formación universitaria a través del	
Aprendizaje-Servicio lúdico.....	116
Introducción	116
Contexto de la experiencia: descripción de la asignatura.....	119
Consideraciones generales de la asignatura	119
Objetivos y resultados del aprendizaje:	120
Temario:.....	120
Evaluación:	121
Diseño metodológico	122
Cronograma	122
Segunda sesión: sorteo de los casos y primer contacto con los diferentes juegos	124
Tercera sesión: elección del juego y primera encuesta anónima sobre el proyecto (pre-test).....	124
Cuarta-octava sesión: preparación de los juegos y del informe	125
Novena sesión: exposiciones y puesta en común de posibles mejoras	125
Décima sesión: resolución de dudas y aplicación de la segunda encuesta (post-test).....	126
Sesión fuera del horario académico: puesta en marcha del juego en el entorno real	126
Resultados y evidencias del aprendizaje	127
Resultados observables: académicos, actitudinales, sociales.....	127
Dificultades encontradas.....	127
Conclusiones y reflexión docente	129
Referencias bibliográficas.....	130
Anexo I: Casos de NEAEs aportados por uno de los centros del curso 2024/2025	132
Anexo II: Juegos utilizados.....	135
Autoría.....	136

Apartado teórico

El Aprendizaje-Servicio: una metodología transformadora de la educación superior

Esther García-Zabaleta

Universidad Pública de Navarra

Introducción

En un contexto global marcado por profundos cambios y una creciente demanda de justicia y equidad, la educación superior se enfrenta al desafío de redefinir su papel en la sociedad. Más allá de sus funciones de docencia e investigación, las universidades están llamadas a convertirse en agentes activos de transformación social, promoviendo una formación integral que combine el desarrollo académico con el compromiso ciudadano.

En este marco, el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), ha emergido en las últimas décadas como una metodología pedagógica clave en la educación superior, que articula de forma intencionada el aprendizaje académico con la realización de un servicio solidario orientado al bien común. Esta propuesta educativa busca formar profesionales críticos, éticos y socialmente responsables mediante experiencias de servicio vinculadas al currículo universitario, en colaboración con entidades sociales y comunitarias. El ApS, por tanto, no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que transforma la relación entre universidad y sociedad, contribuyendo a la formación de una ciudadanía activa y comprometida (Batlle, 2020; Puig, 2009). Sin embargo, pese a su significativa trayectoria y su buena acogida por parte de las instituciones socioeducativas, todavía no se ha consolidado dentro de los planes de estudio de las universidades, ni del resto de niveles educativos (Martín, 2025). Su institucionalización supone, por tanto, una apuesta decidida por una educación transformadora, coherente con los principios de responsabilidad social, sostenibilidad y democracia.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la metodología de ApS revisando sus fundamentos teóricos, su evolución en el ámbito de la educación superior, así como sus beneficios para los diferentes agentes implicados, poniendo así en valor sus potencialidades en la construcción de una educación integral, crítica, inclusiva y orientada al bien común.

¿Qué es el Aprendizaje-Servicio? Definición y principios fundamentales

En un contexto educativo cada vez más centrado en la formación integral y la apertura a la innovación, el ApS emerge, desde una visión holística de la educación, como una propuesta pedagógica sólida para proporcionar experiencias reales de aprendizaje en contextos sociales donde el desarrollo académico, personal, moral, cívico y social del alumnado se da de manera conjunta, buscando de ese modo una transformación social.

Para profundizar en este concepto, es necesario conocer qué es y cuáles son los principios en los que se sustenta. Aunque la definición de ApS ha ido variando a lo largo de los años y se han dado multitud de definiciones, sin llegar a un acuerdo universal, una conceptualización ampliamente compartida en la actualidad es la ofrecida por Puig y Palos (2006), quienes consideran el ApS como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en su solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 61). Este método educativo, por tanto, supone una combinación original de dos elementos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad (Batlle, 2020).

Ello conlleva sobrepasar los límites del currículo para poder así incorporar nuevas acciones que fomenten la ciudadanía activa, la inclusión social y la educación ética a través de nuevos espacios sociales y educativos (Opazo et al., 2019). Por tanto, este enfoque bidireccional lo diferencia de otras metodologías, ya que integra en una sola actividad el servicio a la comunidad, resolviendo problemas concretos, y el aprendizaje de contenidos, competencias y habilidades, mediante la reflexión y la participación activa de los estudiantes (Sotelino et al., 2025). De este modo “se genera un círculo virtuoso: el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje” (Batlle, 2020, p. 15).

A partir de su conceptualización se desprenden, por consenso internacional, tres rasgos fundamentales (Mayor, 2020a; Opazo et al., 2019): 1) el estudiante como protagonista del aprendizaje y la acción solidaria, 2) servicio a la comunidad con intencionalidad para solventar un problema o necesidad real y 3) articulación intencional de las acciones de servicio con los contenidos y competencias curriculares. Para que dichos elementos se articulen de manera simbiótica, es necesario que sigan un proceso metodológico sistemático que, en su caso se compone principalmente de tres etapas o momentos:

preparación, implementación/ejecución y evaluación (Granero, 2020). A su vez, cada una de estas etapas suele contener distintas fases, que podrán variar en función de la práctica de ApS que se lleve a cabo.

En cuanto a su dimensionalidad, Ollora-Triana y Ruiz-Omeñaca (2025) destacan cuatro dinamismos integrados en el proceso de las experiencias de ApS:

- *Participación*: el alumnado aprende implicándose en contextos sociales, y eso le permite adquirir diversas competencias, conocimientos y habilidades desde la experiencia vivida.
- *Cooperación*: es un elemento inherente al ApS al trabajar en equipo de manera corresponsable en situaciones de aprendizaje colaborativo, con el objetivo de alcanzar metas compartidas. A su vez, también se coopera con otras entidades generando un trabajo en red.
- *Reflexión*: se erige como un medio imprescindible en el proceso de aprendizaje y, por ende, de adquisición de competencias, tanto personales como curriculares. Este proceso permite alcanzar un segundo nivel de aprendizaje, más profundo que el adquirido inicialmente en la actividad (Puig, 2025).
- *Reconocimiento*: desde una posición de igualdad y horizontalidad de las partes implicadas, es necesario valorar las acciones realizadas por los actores que han participado en la experiencia, reconociéndoles lo que han aportado a la sociedad con su actuación.

A este respecto, Mayor (2020a), a partir del trabajo de Martín y Puig (2017), amplía la dimensionalidad de las acciones de ApS integrando, por un lado, estas cuatro dimensiones descritas, junto con las de difusión y evaluación, en una categoría que denomina pedagógicas. A su vez, incluye otras dos categorías, básicas y organizativas, con sus correspondientes dinamismos. Las básicas hacen referencia al núcleo principal de las experiencias de ApS, e incluyen las siguientes dimensiones: las necesidades, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje. Las organizativas, por su parte, se centran en los aspectos logísticos e institucionales de dicha metodología, y contienen el partenariado y la consolidación/institucionalización.

A su vez, el ApS cuenta con una serie de principios y características que dotan de identidad propia a esta metodología de trabajo y que justifican su implementación en las

instituciones educativas. A modo de resumen, en la Tabla 1 se recogen las aportaciones realizadas por diversos autores al respecto:

Tabla 1. *Principios y características del ApS*

Investigaciones	Principios y características
Puig y Palos (2006, pp. 62-63)	<ul style="list-style-type: none"> - Es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales. - Se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad. - Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida. - Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión. - Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad. - Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.
Battle (2020, pp.33 y 34)	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuye a recuperar el sentido social de la educación. - Sirve para desarrollar un concepto democrático y participativo de ciudadanía. - Permite compensar la ética de la justicia con la ética del cuidado, que tiene como valores centrales la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, las relaciones personales y la preocupación por que todo el mundo pueda vivir bien. - Ayuda a integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje. - Contribuye a aumentar el capital social y la cohesión en los barrios y poblaciones. - Ayuda a aprender mejor, a mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio de los jóvenes. - Sirve para fomentar el voluntariado. - Contribuye a reforzar las buenas prácticas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos. - Ayuda a aumentar la visibilidad y el liderazgo de los educadores. - Sirve para mejorar la percepción social de los adolescentes, frecuentemente estigmatizada o estereotipada.
Mayor (2020a, pp. 22-23)	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece la calidad educativa, porque para dar respuesta a problemas reales, es necesario adquirir conocimientos, competencias y habilidades más allá de las puramente académicas. - Educa para la ciudadanía, generando proyectos transformadores de la realidad. - Son prácticas inclusivas, ya que involucran activamente a alumnado en proyectos de desarrollo local. - Permite articular redes entre las diversas instituciones educativas y las organizaciones de la comunidad. - Cambia la visión social de las personas y comunidades, al pasar a ser agentes protagonistas del momento presente.
Granero y Solís (2024, p. 127)	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación activa del estudiantado: toma de decisiones, debate. - Aprendizaje experiencial: aplicar lo aprendido a situaciones reales. - Reflexión: implicación consciente y analítica del alumnado. - Aprendizaje cooperativo: con otras personas.

Investigaciones	Principios y características
	<ul style="list-style-type: none">- Proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Que puede hacerse colectivamente.- Inclusión: flexibilidad para poder ajustarse a ritmos y necesidades de cada persona.- Aprendizaje significativo: ligado a experiencias y saberes pasados.- Aprendizaje interdisciplinar: no de manera parcelada, sino holística.- Motivación: partir de la curiosidad del alumnado.- Enfoque crítico: que permita cuestionar la realidad con idea de mejorarla.
Sotelino et al. (2025)	<ul style="list-style-type: none">- Enfoque bidireccional: adquisición de competencias y habilidades, vinculado a resolución de problemas reales de la comunidad.- Promueve un enfoque interdisciplinar, integrando conocimientos de diferentes áreas curriculares y conectándolos con problemáticas sociales complejas.- Fomenta un aprendizaje más profundo.- Capacidad para reforzar el vínculo entre las instituciones educativas y el entorno social.- Fomenta un concepto de ciudadanía democrática y participativa.- Contribuye a la creación de culturas solidarias y de cooperación.

Fuente: *Elaboración propia*

Una vez expuesta la conceptualización y los principios fundamentales del ApS, en el siguiente apartado se abordará su implementación en la universidad, atendiendo a la necesidad de esta última de adaptarse a las nuevas realidades sociales y hacerlo desde un enfoque más innovador, participativo y competencial.

Historia y evolución del Aprendizaje-Servicio en la educación superior

En las últimas décadas, atendiendo a los requisitos de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y a las necesidades de un mundo caracterizado por cambios incesantes, el ApS ha adquirido un protagonismo creciente en las universidades de todo el mundo. Esta metodología, al combinar el aprendizaje académico con la participación activa en proyectos de servicio comunitario, ha demostrado ser una herramienta poderosa para vincular a las instituciones de educación superior con su entorno social, y para formar profesionales comprometidos a medio y largo plazo con la transformación social, dando así respuesta a la *tercera misión* de la universidad (García-Gutiérrez y Corrales, 2020). No obstante, su incorporación en el ámbito universitario ha sido el resultado de un proceso histórico que ha variado según contextos culturales, políticos y educativos.

El origen de esta metodología se remonta a principios del siglo XX, en concreto, a partir de los trabajos de la pionera Jane Addams, del aprendizaje experiencial de Dewey, de la pedagogía crítica de Freire, de las aportaciones sobre el servicio de James y de las corrientes del constructivismo social (De Juan, 2020; Granero y Solís, 2024). Por lo tanto, surge como alternativa a las pedagogías tradicionales (centradas en la transmisión unidireccional de conocimientos), sumándose a enfoques de la pedagogía contemporánea, pero con el añadido de aportar una finalidad social a la actividad educativa, mediante la colaboración con entidades de la comunidad para dar respuesta a necesidades sociales (Batlle, 2020). En este sentido, el ApS parte de una lógica de reciprocidad, ya que el aprendizaje surge de la interacción con el entorno y de la reflexión compartida sobre problemas reales (Deeley, 2016).

Sin embargo, no fue hasta años después que aumentó el interés por esta metodología, tanto en el plano teórico como en su aplicación práctica en diversidad de contextos, destacando su implementación en el ámbito de la educación superior (Luis Rico et al., 2024), especialmente en las Facultades de Educación (Sotelino et al., 2021). Ello viene sustentado por la creciente conciencia de las universidades sobre su responsabilidad social hacia la comunidad, y por su continuado esfuerzo de evolución y democratización.

En efecto, la Universidad del siglo XXI no puede replegarse en una torre de marfil, sino que tiene que continuar la labor emprendida y seguir profundizando en su inserción, significación y capacidad de servicio con relación al tejido social, cultural y económico (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, p. 43268).

En este sentido, la educación superior aboga por la necesidad de un cambio de paradigma metodológico que atienda a las exigencias y retos de una sociedad en constante transformación, por lo que se torna indispensable formar al estudiantado de modo que le permita adquirir las competencias necesarias para poder dar respuesta a necesidades reales del entorno, desde la participación activa y la reflexión profunda. Atendiendo a ello, en 2015, la Conferencia de Rectoras y Rectores de Universidades Españolas (CRUE) insta a que se incorpore el ApS en las aulas universitarias, ya que es una metodología muy eficaz “para impulsar la sostenibilidad curricular, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial del estudiantado” (Duque et al., 2025, p. 12). De igual modo, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 marzo, del Sistema Universitario (LOSU), también refleja su compromiso con la integración del ApS en la educación superior para impulsar la colaboración con entidades sociales del entorno, y así fomentar un desarrollo social equitativo, inclusivo y sostenible.

Así pues, el ApS se erige como una poderosa herramienta para dar respuesta a la dimensión social de la universidad, alcanzar una educación integral y mejorar la calidad educativa. Lo hace traspasando los contenidos meramente curriculares y de especialización, al fomentar el compromiso cívico e integrar una perspectiva ética bajo los principios de la innovación (Granados-Alós y Catalán-Gregori, 2025; Sotelino et al., 2025).

Desde una perspectiva supranacional, el aprendizaje-servicio es importante, entre otras razones, porque orienta y dota de contenidos el compromiso cívico de los universitarios. Tanto si este se orienta a la formación de los estudiantes en sus responsabilidades más locales o comunitarias, como si se extiende a la acción y la reflexión hacia comunidades más amplias, de acuerdo con las características propias de la educación superior (García-Gutiérrez y Corrales, 2020, p. 271).

Es por todo ello que la metodología de ApS se va consolidando poco a poco, de forma singular y desigual, en las universidades de España y de otros países del mundo, pasando de ser iniciativas individuales, a convertirse en acciones institucionalizadas bajo diversas modalidades: integrándose en las asignaturas, en las prácticas, los Trabajos Fin de Estudios, cursos formativos, proyectos de innovación educativa, grupos de investigación, grupos de estudios específicos para su institucionalización (Mayor, 2020b), organización de congresos, creación de redes de trabajo, publicaciones, proyectos I+D+I, etc., (Santos-Rego et al., 2020, como se citó en Sotelino et al., 2025).

Beneficios del Aprendizaje-Servicio para la comunidad educativa

En este contexto de creciente institucionalización de la metodología de ApS en la educación superior, resulta inevitable detenerse a examinar los beneficios que esta propuesta educativa genera en los distintos actores implicados en la misma. Si bien la literatura existente ha abordado mayoritariamente los efectos positivos en el alumnado (Furco, 2019; Mayor, 2021), se examina también el impacto que esta metodología tiene en el profesorado y en las entidades sociales colaboradoras.

A nivel del alumnado, los estudios evidencian la adquisición de aprendizajes en las siguientes áreas (Batlle, 2020; Cayuela et al., 2020, como se citó en Solís, 2024): 1) competencias, conocimientos y habilidades, 2) responsabilidad social, actitudes cívicas y participación ciudadana 3) bienestar psicológico y 4) éxito académico. A continuación, se detallarán las bondades obtenidas de manera más frecuente en cada una de ellas.

Son numerosas las investigaciones que constatan la capacidad del ApS para promover aprendizajes competenciales (Granados-Alós y Catalán-Gregori, 2025; Granero y Solís, 2024; Santos-Rego et al., 2022), tanto transversales como específicos (Mayor, 2020b). Uruñuela (2018) considera la posibilidad de desarrollar las siguientes competencias: personales, interpersonales, profesionales, de pensamiento crítico, para la realización de proyectos, para el ejercicio de una ciudadanía cívica y para la transformación social. Por su parte, Lorenzo-Moledo et al. (2019, como se citó en Solís, 2024) las clasifica en competencias académicas, personales, sociales y profesionales. Asimismo, García-Gutiérrez et al. (2023) y Mayor (2020b), destacan, entre otras, el fomento de habilidades de pensamiento crítico, de comunicación, de trabajo en equipo y de resolución de problemas.

En este sentido, el ApS no solo potencia la adquisición de competencias y habilidades, sino que también promueve la responsabilidad social y el cambio en las actitudes cívicas del estudiantado (Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Samino, 2023), a través de la asunción de una red inabarcable de valores (Puig, 2025). Entre ellos, cabe destacar por un lado el de la solidaridad, entendida como la búsqueda del bien común de todas las personas que participan en el proceso, sintiendo que se construye algo útil, interesante y significativo (Zarzuela, 2024) mediante la participación ciudadana. Tal es así, que la Unesco (2024) reconoce al ApS como una de las metodologías necesarias en la actualidad y para el futuro, refiriéndose a ella como aprendizaje servicio solidario. Por otro lado, se

incide en el valor de la cooperación, ya que una de las principales finalidades del ApS es alcanzar metas compartidas y procesos de transformación social entre todos los agentes implicados (Ollora-Triana y Ruiz-Omeñaca, 2025). De este modo, el ApS contribuye a alinear la educación hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ya que los estudiantes se convierten en mejores ciudadanos, no solo desde la sensibilización sino, en coherencia con los principios y metas de la Agenda 2030, desde el compromiso y la acción o participación activa (Aramburuzabala y Cerrillo, 2023; Batlle, 2020; Granados-Alós y Catalán Gregori, 2025; Solís, 2024).

En relación con el bienestar psicológico, los trabajos de García-Zabaleta et al. (2022) y Solís (2024), recogen diversos estudios que indican que la participación en proyectos de ApS genera en el alumnado emociones positivas, sentimientos de utilidad, orgullo y autoeficacia, sentido y proyecto vital, un alto grado de satisfacción y de altruismo, así como un aumento de la motivación y la autoestima. Asimismo, en otras investigaciones también se constatan mejoras en la empatía y el autoconcepto del estudiantado implicado en experiencias de ApS (Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Samino, 2023).

Todas estas virtudes, a su vez, repercuten positivamente a nivel académico, aumentando sus probabilidades de éxito. Además, el hecho de poder aplicar los conocimientos aprendidos en contextos reales y necesidades del entorno, aumenta la motivación del alumnado al percibir la utilidad de lo que aprenden, lo que facilita su adquisición de manera más efectiva y significativa, a la vez que mejora la capacidad resolutoria, creativa y colaborativa del estudiantado (García-Gutierrez et al., 2023). Otras variables encontradas que influyen en el éxito académico son una mayor relación con el profesorado, más participación en actividades de la universidad y mayor satisfacción con el ambiente de la misma (Simonet, 2008, como se citó en Solís, 2024).

En lo que respecta a los efectos del ApS en el profesorado, se ha visto que otorga una gran variedad de posibilidades educativas al poder implementarse en cualquier nivel educativo. A su vez, ofrece oportunidades de colaboración entre disciplinas, generando incluso sinergias entre docentes y materias. Por otro lado, dota de sentido práctico al conocimiento teórico (González-Rabanal, 2021). Además, contribuye a su crecimiento personal y profesional, ya que fortalece su percepción de autoeficacia y efectividad, al permitirles transformar y enriquecer su forma y estilo de enseñanza mediante esta metodología (Solís, 2024). Asimismo, Solís (2024) recoge los siguientes beneficios identificados por Sandberg (2018):

- ✓ Mayor participación y compromiso del profesorado en la enseñanza.
- ✓ Mayor participación y compromiso con la comunidad.
- ✓ Conexiones más profundas del profesorado con colegas y estudiantes.
- ✓ Mayor participación del profesorado en investigaciones y producción científica.

Finalmente, se señalan las aportaciones positivas que el ApS proporciona a las entidades comunitarias. En González-Rabanal (2021, p. 57) se indican las siguientes:

- ✓ Contribuye a la mejora de la realidad.
- ✓ Atiende necesidades sociales.
- ✓ Puede mejorar el empleo de los recursos públicos.
- ✓ Llega de modo informal donde otras herramientas no pueden hacerlo.
- ✓ Tiene un impacto formativo y transformador: incide directamente en el desarrollo de las personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno.
- ✓ Contribuye a generar capital social que propicia la creación de redes y expectativas de cooperación entre sus miembros.
- ✓ Mejora el nivel cultural de la población porque favorece la difusión, entre los miembros de la comunidad, de la cultura pedagógica de la universidad.

A su vez, se indican las contribuciones recogidas en el estudio de Compare et al. (2022, como se citó en Solís, 2024):

La nueva energía que aportaron los estudiantes a la organización, la oportunidad de trabajar en red con otras agencias comunitarias, el elevar su perfil público debido a la participación universitaria, la mayor conciencia de los procedimientos y enfoques de trabajo, la creación de nuevas formas de saber y hacer, la posibilidad de crear nuevas redes y el intercambio de recursos (p. 206).

En definitiva, el ApS conlleva beneficios significativos para todos los agentes involucrados, contribuyendo de manera positiva al desarrollo y la mejora, por tanto, de toda la comunidad educativa.

Conclusiones

A lo largo del presente capítulo se han ido esgrimiendo las principales razones que justifican que el ApS se haya posicionado como una metodología pedagógica sólida y transformadora en el ámbito de la educación superior.

Su valor radica fundamentalmente en su carácter bidireccional, ya que no se limita a proporcionar aprendizajes teóricos ni a desarrollar habilidades técnicas aisladas, sino que aúna el conocimiento académico con una implicación social directa en la comunidad, apostando así por una experiencia formativa significativa y socialmente útil, en línea con Puig y Palos (2006) y Granero y Solís (2024), entre otros. De ese modo, da respuesta a dos de los ejes principales de la universidad, por un lado, la adquisición de competencias y por otro, la responsabilidad social mediante el compromiso con entidades comunitarias.

Por tanto, se considera que el ApS es un paradigma educativo, a la par que una herramienta de desarrollo social (Batlle, 2020), que persigue liderar la transformación educativa, mediante cambios compartidos y colaborativos, hacia la formación integral de la persona, como plantea Martínez (2025). Asimismo, aspira a la transformación social, promoviendo el compromiso ético y la responsabilidad ciudadana del alumnado. En este sentido, para Ollora-Triana y Ruiz-Omeñaca (2025), “pocos modelos pedagógicos permiten conjugar estos elementos del modo en que lo hace el ApS para acabar vertebrando acciones que educan y cambian el mundo” (p.27).

Los beneficios de su implementación son múltiples y abarcan a toda la comunidad educativa, pero para que dicha implementación se consolide, se requiere la implicación comprometida y formal de cada uno de sus agentes. De acuerdo con Naval y Arbués (2017), en el caso del profesorado, como principal impulsor de las experiencias de ApS, se hace necesario que cuente con una sólida formación para poder elaborar propuestas formativas solidarias que no solo aborden contenidos básicos, sino que contemplen el desarrollo competencial del alumnado.

En definitiva, la inclusión del ApS en el currículo universitario no solo enriquece el proceso educativo, sino que representa una oportunidad para revitalizar la *tercera misión* de la universidad, estrechando vínculos con la sociedad y fortaleciendo, de ese modo, su papel como agente de cambio social. Por tanto, la institucionalización sistemática y comprometida de la metodología de ApS en la educación superior es no solo deseable,

sino necesaria para afrontar los desafíos educativos y sociales del siglo XXI desde una perspectiva más transformadora, crítica, inclusiva, innovadora y solidaria.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2023). Service-Learning as an Approach to Educating for Sustainable Development. *Sustainability*, 15, 11231. <https://doi.org/10.3390/su151411231>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Activa.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649.
- De Juan, J. (2020). El Aprendizaje-Servicio, una herramienta para sensibilizar frente al problema de la soledad. ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 253-265. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Duque, M^a. C., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2025). Contextualización y viabilidad para la institucionalización del ApS en educación superior. El caso de la Universidad de La Rioja. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (Coords.), *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Acción transformadora y compromiso social* (pp. 8-17). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3973>
- Furco, A. (2019, 28 de agosto). *El estado de la investigación de aprendizaje-servicio: ¿hacia dónde vamos desde aquí?* (conferencia magistral). V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, Argentina.
- García-Gutiérrez, J. y Corrales, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la “tercera misión” de la Universidad: el caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Gutiérrez, J., Amador, F. y Cano, A. (2023). *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los restos de la Agenda 2030*. UNED.

- García-Zabaleta, E., Díez, A., Sáenz de Jubera, M. y Valdemoros, M. A. (2024). IntergeneracioApS: una propuesta para la participación familiar en los centros educativos. En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso. (Coords.), *Aprendizaje-Servicio en clave intergeneracional. Evaluación de experiencias* (pp. 63-73). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3424>
- González-Rabanal, M. C. (2021). *El futuro del aprendizaje-servicio. Una aproximación desde la experiencia en el ámbito del bienestar*. Tirant lo Blanch.
- Granados-Alós, L. y Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario [Application of the service-learning methodology in the university environment]. *European Public y Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243>
- Granero, A. (2020). La conformación de proyectos de ApS en el marco de la educación superior. En D. Mayor, M. Fernández y M. P. Andrés (Eds.), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en Universidad* (pp. 75-91). Edual.
- Granero, A. y Solís, M. (2024). Los aprendizajes en el aprendizaje-servicio. En D. Mayor, M.G. Solís y A. Granero (Eds.), *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad. Hoja de ruta para el profesorado* (pp. 113-132). Octaedro.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023, páginas 43267 a 43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Luis Rico, M. I., De la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, M. C., Di Giusto Valle, C., Palmero Cámara, C. y Jiménez Eguizábal, A. (2024). Transformación de la docencia universitaria a través de la metodología de aprendizaje-servicio. En R. A. Alonso y M. A. Valdemoros (Coords.), *Adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente desde el Aprendizaje-Servicio* (pp.19-35). Tirant humanidades.
- Martín, X. (2025). Educar para cuidar. La práctica del ApS. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas, teorías y corrientes* (pp. 43-52). Graó.
- Martínez, M. (2025). El ApS, una llave para liderar la transformación que necesita la educación. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas, teorías y corrientes* (pp. 55-63). Graó.

- Mayor, D. (2020a). Aprendizaje-servicio: conceptualización. En D. Mayor, M. Fernández y M. P. Andrés (Eds.), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en Universidad* (pp. 15-52). Edeal.
- Mayor, D. (2020b). El Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario. En D. Mayor, M. Fernández y M. P. Andrés (Eds.), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en Universidad* (pp. 53-74). Edeal.
- Mayor, D. (2021). Aprendizaje-Servicio: una partitura híbrida en construcción. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 19-38). Octaedro.
- Naval, C. y Arbués, E. (2017). El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales. En J. A. Ibáñez y J. L. Fuentes (Ed.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 189-207). Dykinson.
- Ollora-Triana, N. y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2025). ¿Qué es el aprendizaje-servicio? En M. A. Valdemoros y R. A. Alonso (Coord.), *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Acción transformadora y compromiso social* (pp. 18-29). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3973>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Mcilrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. *Bordón*, 71(3), 15-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.03.0001>
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje-Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Puig, J. M. (2025). Espacios de valor en las prácticas de ApS. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas, teorías y corrientes* (pp. 11-20). Graó.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Samino, R. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*, 19(1), 4-24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093>

- Santos-Rego, M.A., Sáez-Gambín, D., González-Geralgo, J. L. y García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
- Solís, M. G. (2024). Resultados del aprendizaje-servicio: sus efectos en el profesorado, en el alumnado y en la comunidad. En D. Mayor, M. G. Solís y A. Granero (Eds.), *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad. Hoja de ruta para el profesorado* (pp. 189-214). Octaedro.
- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L. y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding from Academic Publication. *Frontiers in Education*, 6, 604825. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Sotelino, A., Mella-Núñez, I. y Lorenzo, M. (2025). La consolidación del ApS. Razones para su efectiva institucionalización. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas, teorías y corrientes* (pp.65-72). Graó.
- UNESCO (2024). *La solidaridad como futuro de la educación. Perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. UNESCO y CLAYSS. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391912>
- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Narcea.
- Zarzuela, A. (2024). ¿Dónde situamos el aprendizaje-servicio? Comprendiendo los dinamismos pedagógicos de la metodología. En D. Mayor, M. G. Solís y A. Granero (Eds.), *La pedagogía del aprendizaje-servicio en la universidad. Hoja de ruta para el profesorado* (pp. 133-149). Octaedro.

Fundamentos del Aprendizaje Basado en Juegos en la educación universitaria

José M. Rodríguez Ferrer

Universidad de Burgos

Introducción

La educación universitaria actual se enfrenta a retos complejos: el desinterés de parte del estudiantado, la desconexión entre teoría y práctica, la necesidad de competencias transversales, y una creciente diversidad en las aulas. En este contexto, las metodologías activas han ganado protagonismo como herramientas para transformar la experiencia educativa. Entre ellas, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se consolida como una estrategia emergente que apela a la participación, la motivación y el compromiso del alumnado a través del juego.

El ABJ ha sido objeto de creciente atención en el ámbito académico por su potencial para favorecer un aprendizaje significativo, adaptativo y emocionalmente involucrado. A pesar de su popularidad creciente, aún persisten vacíos conceptuales y desafíos epistemológicos que hacen necesario un análisis riguroso de sus fundamentos teóricos y su aplicación en la universidad. Este capítulo pretende responder a esta necesidad mediante una revisión crítica y estructurada de los marcos conceptuales que sustentan el ABJ, su encaje en el paradigma del aprendizaje activo y su pertinencia en el nivel superior.

Definición y delimitación conceptual del ABJ

El Aprendizaje Basado en Juego (ABJ) se refiere al uso de juegos, digitales o analógicos, diseñados o adaptados con fines educativos, para facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes. La distinción clave frente a la gamificación, que introduce elementos del juego en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011), radica en que el ABJ utiliza el juego completo como medio de enseñanza (Plass et al., 2015). El juego en contextos educativos no es una novedad, pero su aplicación sistemática como metodología requiere comprensión de sus elementos fundamentales: metas, reglas, retroalimentación, narrativa, y voluntariedad (Gee, 2003). En este sentido, el ABJ trasciende el entretenimiento para convertirse en una experiencia estructurada y significativa que permite explorar contenidos, practicar habilidades y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje (Sitzmann, 2011).

Autores como Gee (2005) y Prensky (2007) han argumentado que los juegos representan entornos ideales para el aprendizaje, al integrar motivación, exploración, resolución de problemas y retroalimentación inmediata. Más recientemente, estudios como los de Boyle et al. (2016) han demostrado que el ABJ puede tener un impacto positivo en la retención de información, la comprensión conceptual y el desarrollo de competencias clave. Los juegos educativos, en el contexto del ABJ, se caracterizan por tener metas claras, reglas definidas, retroalimentación inmediata, narrativa envolvente y participación voluntaria. Estos elementos fundamentales transforman el juego en una herramienta educativa estructurada que permite a los estudiantes explorar contenidos, practicar habilidades y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.

Investigaciones recientes han demostrado que el ABJ puede tener un impacto positivo en la retención de información, la comprensión conceptual y el desarrollo de competencias clave. Por ejemplo, un estudio de Boyle et al. (2016) encontró que los juegos educativos bien diseñados pueden mejorar significativamente la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, el ABJ se ha aplicado con éxito en diversas disciplinas, incluyendo las ciencias de la salud, la ingeniería y las humanidades, adaptándose a diferentes contextos y necesidades educativas. Su versatilidad y capacidad para involucrar a los estudiantes de manera activa lo convierten en una herramienta valiosa en la educación universitaria contemporánea.

Fundamentos teóricos del Aprendizaje Basado en Juegos

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es un enfoque pedagógico que emplea dinámicas de juego con propósitos educativos, creando experiencias interactivas y motivadoras para facilitar la construcción del conocimiento (Liu et al., 2017; Plass et al., 2015). Diversos estudios señalan que el ABJ constituye un entorno de aprendizaje complejo que no puede entenderse desde una única teoría, pues integra múltiples dimensiones del aprendizaje: cognitiva, social, emocional y motivacional (Gee, 2003; Hamari et al., 2016).

Constructivismo

El constructivismo postula que el alumno construye activamente su conocimiento, integrando la información nueva con sus esquemas previos a través de la experiencia y la reflexión (Piaget, 1970; Ausubel, 1968). El ABJ se alinea de forma natural con este enfoque: los juegos permiten resolver problemas, experimentar estrategias y reflexionar sobre los errores, propiciando un aprendizaje significativo. Jonassen (1999) destaca que el conocimiento se construye mejor en entornos donde el aprendiz puede explorar y recibir retroalimentación. En entornos universitarios centrados en competencias, el ABJ facilita la aplicación práctica del conocimiento en contextos significativos.

Teoría sociocultural

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se da en el plano social antes de internalizarse. En el ABJ, los juegos ofrecen espacios para la colaboración, el lenguaje y la construcción conjunta de significados. La Zona de Desarrollo Próximo se ve beneficiada por el diseño escalonado de juegos, que ajustan su dificultad y ofrecen retroalimentación inmediata. Gee (2005) señala que los juegos permiten a los estudiantes participar en comunidades de práctica simuladas, facilitando la apropiación del lenguaje y las normas de su disciplina.

Aprendizaje experiencial

Kolb (1984) propone un ciclo de aprendizaje basado en la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El ABJ activa este ciclo mediante la simulación de situaciones reales, permitiendo que el alumnado experimente, reciba retroalimentación, reflexione y aplique los conocimientos en contextos nuevos. Kiili (2005) destaca que los juegos bien diseñados generan experiencias de flujo con metas claras y retroalimentación inmediata, facilitando el aprendizaje profundo.

Teorías de la motivación

La Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) subraya la importancia de la autonomía, la competencia y la relación. El ABJ satisface estas necesidades psicológicas al permitir a los estudiantes tomar decisiones, recibir retroalimentación inmediata y colaborar con otros (Hamari et al., 2016). La Teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990) sugiere que cuando un estudiante está completamente inmerso en una actividad desafiante pero manejable, experimenta un estado óptimo para el aprendizaje. Estudios recientes confirman que el ABJ puede inducir este estado, incrementando el compromiso y la retención (Kober et al., 2020).

Aprendizaje situado

Lave y Wenger (1991) plantean que el aprendizaje ocurre en contextos significativos. El ABJ permite simular escenarios reales de la vida profesional, promoviendo un aprendizaje contextualizado y transferible. Gee (2005) afirma que los buenos juegos enseñan significados situados, ayudando a comprender los conceptos a través de su aplicación en contextos específicos. Esto facilita la integración del estudiante a comunidades de práctica simuladas, preparándolo para su futura inserción profesional.

Conectivismo

Siemens (2005) y Downes proponen que el aprendizaje en la era digital se basa en la habilidad para conectar con fuentes de información y personas. El ABJ en contextos digitales favorece esta competencia al permitir la interacción con recursos externos, redes sociales y plataformas colaborativas. Juegos que exigen búsqueda de información externa, colaboración remota o contribuciones colectivas encarnan los principios del conectivismo, desarrollando habilidades clave para el aprendizaje permanente.

Neuroeducación

La neuroeducación aporta evidencia sobre los efectos del juego en la activación de sistemas de recompensa, atención y memoria (Liu et al., 2017; Kober et al., 2020). Se ha demostrado que el ABJ activa neurotransmisores como la dopamina, que modulan la consolidación del aprendizaje. Estudios con fNIRS muestran mayor activación en cortezas prefrontales durante el ABJ en comparación con tareas tradicionales (Kober et al., 2020).

Modelos pedagógicos para la integración del ABJ en la universidad

La implementación del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en la universidad puede plantearse como una intervención pedagógica puntual o aislada, o como una práctica que debe puede articularse dentro de modelos educativos coherentes con los principios del aprendizaje activo, centrados en el estudiante y orientados al desarrollo de competencias. En este sentido, el ABJ encuentra su plena efectividad cuando se inserta estratégicamente en marcos pedagógicos que priorizan la participación del alumnado, la significatividad de las experiencias de aprendizaje y la conexión entre saberes teóricos y su aplicación práctica.

Uno de los enfoques más representativos para entender esta integración es el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. A diferencia del modelo tradicional basado en la transmisión unidireccional del conocimiento por parte del docente, este enfoque concibe al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la autorregulación, el pensamiento crítico y la construcción activa del conocimiento (Barr & Tagg, 1995). El ABJ se alinea perfectamente con esta perspectiva, ya que coloca al estudiante en una posición de agencia: al participar en dinámicas lúdicas, el alumnado debe tomar decisiones, resolver problemas, colaborar con otros, reflexionar sobre sus acciones y aprender de sus errores. En este marco, el juego no es un simple recurso accesorio o motivacional, sino un entorno estructurado para el aprendizaje activo, la exploración y el descubrimiento guiado (Plass et al., 2015). El juego también permite codificaciones multisensoriales y fomenta una actitud exploratoria, elementos todos alineados con el funcionamiento cerebral óptimo para el aprendizaje (Mora, 2013; Guillén, 2017). El docente, por su parte, asume el rol de facilitador, guía o diseñador de experiencias, más que el de transmisor de contenidos.

Un segundo marco conceptual que fortalece la implementación eficaz del ABJ es el modelo “Learning Mechanics–Game Mechanics” (LM-GM), desarrollado por Arnab et al. (2015). Este modelo plantea que para que un juego educativo sea realmente efectivo, debe existir una alineación explícita entre los mecanismos de aprendizaje (como el ensayo y error, la cooperación, la resolución de problemas o el razonamiento causal) y los mecanismos propios del juego (como las reglas, los niveles, la narrativa o la retroalimentación). En el contexto universitario, este marco es especialmente útil tanto para diseñar nuevos juegos como para seleccionar juegos existentes que respondan de

forma estructurada y coherente a objetivos curriculares específicos. La integración cuidadosa de las mecánicas de juego con las intenciones pedagógicas permite garantizar que el juego enseñe, refuerce o transforme aprendizajes significativos. Además, el modelo LM-GM ofrece una herramienta conceptual para el análisis y mejora continua de las propuestas de ABJ, promoviendo una mayor intencionalidad didáctica.

Asimismo, la implementación del ABJ en su vertiente digital requiere considerar el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), desarrollado por Mishra y Koehler (2006). Este marco enfatiza la necesidad de que el profesorado universitario desarrolle competencias en tres ámbitos interrelacionados: el conocimiento del contenido disciplinar, el conocimiento pedagógico (cómo se enseña y cómo aprenden los estudiantes) y el conocimiento tecnológico (uso crítico de herramientas digitales). En este sentido, para aplicar eficazmente el ABJ, el docente debe ser capaz de conocer bien su materia y de comprender cómo los juegos pueden mediar el aprendizaje de esa materia y qué tecnologías lúdicas son adecuadas para ello. La intersección de estos tres tipos de conocimiento permite diseñar experiencias de ABJ que sean técnicamente viables, pedagógicamente efectivas y disciplinarmente rigurosas. Esta mirada integradora es crucial, especialmente en carreras universitarias donde el componente tecnológico del aprendizaje adquiere cada vez mayor relevancia.

Por último, aunque el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no es exclusivo del ABJ, constituye un marco imprescindible para garantizar la equidad y accesibilidad en las experiencias de aprendizaje universitario. El DUA, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), propone tres principios básicos: ofrecer múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), múltiples formas de acción y expresión (el cómo) y múltiples formas de implicación (el por qué). En este sentido, los juegos tienen un gran potencial para aplicar el DUA, ya que permiten una alta personalización de la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, un juego puede ofrecer instrucciones visuales, auditivas y escritas; permitir la elección de avatares, niveles de dificultad o modalidades de juego; y proporcionar retroalimentación adaptativa según el rendimiento del jugador. Todo ello contribuye a que estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, niveles de competencia o necesidades específicas puedan acceder al contenido de manera equitativa y significativa. Además, el componente lúdico puede reducir la ansiedad académica, aumentar el sentido de pertenencia y promover una mayor inclusión, aspectos especialmente importantes en contextos universitarios diversos.

Beneficios educativos del ABJ en la educación superior

Numerosos estudios académicos han documentado los beneficios potenciales del ABJ en el ámbito universitario. Estos pueden agruparse en tres grandes ejes: motivacionales, cognitivos y socioafectivos.

Beneficios motivacionales

Uno de los efectos más destacados del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es su capacidad para potenciar la motivación intrínseca del alumnado. En contextos universitarios, esta motivación se traduce en mayor disfrute y compromiso a la vez que una implicación más activa y sostenida con los contenidos académicos. Rodríguez-Ferrer et al., (2023) han señalado que el ABJ, al integrar elementos lúdicos con objetivos educativos claros, favorece un aprendizaje más significativo al despertar el interés y la curiosidad del estudiante, factores clave para mantener la atención prolongada. En la misma línea, la revisión sistemática de Subhash y Cudney (2018) evidenció que los estudiantes universitarios expuestos a experiencias de ABJ mostraron niveles más altos de motivación, participación y disfrute que aquellos que siguieron métodos tradicionales, lo que se asocia positivamente con la retención de conocimientos y el rendimiento académico.

Beneficios cognitivos

Estudios como los de Wouters et al. (2013) muestran que el ABJ puede ser tan efectivo, o incluso más, que la instrucción convencional para mejorar el aprendizaje conceptual, la retención de información y la transferencia de conocimientos. Los juegos diseñados con base pedagógica promueven el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones bajo condiciones simuladas que emulan la realidad profesional.

Limitaciones y desafíos

A pesar de las múltiples ventajas pedagógicas que ofrece el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), su implementación en la educación superior se enfrenta a diversas limitaciones y desafíos que deben abordarse para garantizar su efectividad y sostenibilidad a largo plazo. Uno de los principales obstáculos es de carácter institucional y cultural. En muchas universidades, todavía prevalece una fuerte tradición hacia metodologías expositivas y centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento, las cuales son consideradas más “académicas” o “serias” en comparación con enfoques lúdicos e interactivos. Esta visión conservadora del aprendizaje genera una resistencia significativa a la adopción de metodologías activas como el ABJ. Además, persiste el prejuicio de que “jugar” es una actividad infantil o superficial, sin suficiente rigor para utilizarse en niveles avanzados de formación como el universitario (Whitton, 2014). Esta percepción, fuertemente arraigada en algunas disciplinas, limita la experimentación metodológica por parte del profesorado y desincentiva el apoyo institucional.

A esta resistencia se suma una carencia generalizada de formación pedagógica específica en ABJ entre el personal docente universitario. Aunque muchos profesores son expertos en su área disciplinar, no siempre cuentan con las competencias didácticas necesarias para diseñar, seleccionar o facilitar juegos educativos que estén alineados con los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas. Como advierten Gorbanev et al. (2018), la falta de preparación metodológica puede llevar a una implementación poco rigurosa del ABJ, generando experiencias lúdicas desconectadas del currículo, superficiales o incluso contraproducentes. Esta situación repercute en la calidad de la experiencia del alumnado y en la credibilidad del enfoque, que puede ser percibido como ineficaz o innecesario si no se aplica correctamente.

Desde una perspectiva técnica y operativa, también deben considerarse las limitaciones vinculadas a los recursos disponibles. El ABJ en su modalidad digital requiere de infraestructuras adecuadas como dispositivos tecnológicos, conectividad estable, plataformas interactivas y software especializado. Estas condiciones no siempre están garantizadas, sobre todo en universidades con restricciones presupuestarias o brechas tecnológicas. Además, la producción de juegos serios personalizados, adaptados a contenidos académicos específicos, implica inversiones elevadas tanto en términos económicos como de tiempo y trabajo interdisciplinar (Guillén-Nieto & Aleson-

Carbonell, 2012). Estas barreras materiales pueden disuadir a los equipos docentes de adoptar el ABJ o limitar su aplicación a contextos puntuales y no sistemáticos.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje representa un desafío transversal para la implementación del ABJ en la educación universitaria. Las metodologías de evaluación tradicionales, como pruebas objetivas, ensayos escritos o exámenes orales, tienden a valorar resultados cognitivos medibles y estandarizados, pero no siempre capturan los aprendizajes que emergen en contextos lúdicos, especialmente aquellos vinculados al desarrollo de competencias blandas como la comunicación, la creatividad, la colaboración o el pensamiento crítico. Como subrayan de Freitas y Oliver (2006), para valorar adecuadamente los efectos del ABJ es necesario avanzar hacia enfoques evaluativos más flexibles, cualitativos y centrados en el proceso, que consideren tanto los productos como las trayectorias de aprendizaje. Esto implica desarrollar rúbricas específicas, sistemas de autoevaluación, análisis de desempeño en el juego, portafolios reflexivos y otras estrategias que reconozcan la naturaleza compleja y multimodal del aprendizaje basado en juegos.

En este contexto, autores como Manzano León y Rodríguez Ferrer han destacado la importancia de generar cultura institucional sobre metodologías lúdicas, visibilizando buenas prácticas, ofreciendo formación específica al profesorado y desarrollando modelos de evaluación contextualizados que legitimen el uso del ABJ en la educación superior (Manzano León et al., 2022; Rodríguez Ferrer et al., 2022). Según estos autores, una de las claves para superar las barreras actuales es avanzar hacia una visión estratégica e integrada del ABJ como parte de un ecosistema pedagógico más amplio, que incluya acompañamiento docente, diseño curricular flexible y apoyo institucional explícito.

Comparación del ABJ con otras metodologías activas

El ABJ se inscribe en la familia de metodologías activas que buscan el protagonismo del estudiante en el proceso educativo, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos o la Clase Invertida.

Una de las principales diferencias del ABJ frente a estas metodologías es su capacidad para generar una experiencia inmersiva, emocionalmente significativa, que favorece el compromiso sostenido del alumnado (Plass et al., 2015). Mientras el ABP se centra en la resolución estructurada de casos reales, el ABJ puede incluir estos elementos, pero lo hace en un contexto narrativo o competitivo, lo que potencia la motivación y el involucramiento.

Comparado con la clase invertida, el ABJ también se basa en la autonomía del estudiante, pero pone especial énfasis en el feedback inmediato y en la toma de decisiones dentro de un entorno dinámico. Asimismo, puede integrarse con el aprendizaje colaborativo cuando se diseñan experiencias multijugador, fomentando habilidades sociales (Whitton, 2012).

Por otro lado, a diferencia de otras metodologías activas más extendidas, el ABJ enfrenta una menor aceptación inicial entre algunos docentes, lo que representa una barrera cultural que aún debe abordarse (Marín-Díaz et al., 2021).

Conclusiones

El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) constituye una estrategia pedagógica potente, sustentada en teorías del aprendizaje bien consolidadas y en evidencia empírica creciente. En el contexto universitario, el ABJ no solo contribuye a mejorar la motivación y el rendimiento académico del alumnado, sino que también permite desarrollar competencias clave en un entorno lúdico, desafiante e inclusivo.

Sin embargo, su implementación efectiva requiere superar desafíos importantes: formación docente, diseño didáctico riguroso, apoyo institucional y marcos adecuados de evaluación. A diferencia de otras metodologías activas, el ABJ incorpora el juego completo como vehículo formativo, lo que implica un cambio paradigmático en la percepción del aprendizaje adulto.

Lejos de ser una moda pasajera, el ABJ plantea preguntas profundas sobre cómo aprendemos, cómo enseñamos y cómo podemos transformar la experiencia universitaria en un proceso más significativo, comprometido y humano.

Referencias bibliográficas

- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., Freitas, S. de, Louchart, S., Suttie, N., Berta, R., y De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391–411. <https://doi.org/10.1111/bjet.12113>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barr, R. B., y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Boyle, E. A., Connolly, T. M., y Hainey, T. (2016). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 13, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2015.06.002>
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro, C., y Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178–192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper y Row.
- de Freitas, S., y Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, 46(3), 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.007>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th international*

- academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2005). *Why video games are good for your soul: Pleasure and learning*. Common Ground.
- Gorbanev, I., Agudelo-Londoño, S., González, R. A., Cortes, A., Pomares, A., Delgadillo, V., Yepes, F. J., y Muñoz, Ó. (2018). A systematic review of serious games in medical education: Quality of evidence and pedagogical strategy. *Medical Education Online*, 23(1), 1438718. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1438718>
- Guillén, F. (2017). *Neuroeducación en el aula*. Ediciones SM.
- Guillén-Nieto, V., y Aleson-Carbonell, M. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! *Computers & Education*, 58(1), 435–448. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.015>
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? — A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.12.001>
- Kober, S. E., Wood, G., Kiili, K., Moeller, K., y Ninaus, M. (2020). Game-based learning environments affect frontal brain activity: A functional near-infrared spectroscopy study. *PLOS ONE*, 15(11), e0242573. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242573>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., y Whitebread, D. (2017). *La neurociencia y el aprendizaje a través del juego: un resumen de la evidencia*. The LEGO Foundation. (Informe de investigación).
- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., y Aguilar-Parra, J. M. (2023). Game-Based Learning and Service-Learning to Teach Inclusive Education in Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3285. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043285>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Fernández-Campoy, J. M., Trigueros, R., y Martínez-Martínez, A. M. (2022). Juega y aprende: Influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.07.001>
- Marín-Díaz, V., Carrasco-Gallego, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2021). Game-based learning in higher education: A systematic review. *Sustainability*, 13(2), 592. <https://doi.org/10.3390/su13020592>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.
- Plass, J. L., Homer, B. D., y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. Paragon House.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Sitzmann, T. (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. *Personnel Psychology*, 64(2), 489–528. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01190.x>
- Subhash, S., y Cudney, E. A. (2018). Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 87, 192–206. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitton, N. (2012). *The place of game-based learning in an age of austerity*. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(2), 249–256.
- Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning: Research and Theory*. Routledge.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., y van der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Aprendizaje Basado en Juegos Digitales: diseño, implementación y herramientas prácticas

Javier Rodríguez Moreno y Rafael Villén Contreras

Universidad de Jaén

Introducción: De la teoría a la práctica en el Aula digital

En este capítulo nos adentraremos en la dimensión práctica de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (ABJD). Como docentes, sabemos que el verdadero desafío y la mayor oportunidad radican en traducir los principios pedagógicos en experiencias de aprendizaje concretas y efectivas para nuestro alumnado. Aquí, exploraremos algunas claves para el diseño de actividades de ABJD, el rol transformado del docente como facilitador, una detallada clasificación y la aplicación práctica de diversas herramientas digitales, y las consideraciones esenciales para superar los desafíos que puedan surgir en su implementación. Este capítulo aspira a ser una guía práctica que inspire y capacite a los docentes para integrar el poder del juego digital en el aula.

Implementando el ABJD en el aula: claves metodológicas y ejemplos prácticos

Como docentes, sabemos que la teoría, por muy bien fundamentada que esté, necesita conocer cómo aterriza en la práctica educativa para apreciar realmente su utilidad. Por eso, en este apartado exploraremos cómo la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (ABJD) puede implementarse de manera efectiva y creativa en distintos contextos educativos, asegurando un aprendizaje significativo y accesible para todo el alumnado.

Diseño de Actividades ABJD Efectivas

El diseño exitoso de actividades de ABJD requiere una alineación intencional y reflexiva entre los objetivos de aprendizaje y las mecánicas del juego (Zimmerman, 2002), integrándose dentro de una secuencia didáctica coherente y estructurada (Prensky, 2001). No se trata simplemente de introducir un juego en la clase, sino de integrarlo como un recurso pedagógico que potencie conocimientos, habilidades y actitudes. Para ello, se recomienda establecer objetivos de aprendizaje claros y específicos, seleccionar y adaptar juegos de forma reflexiva y aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Antes de seleccionar cualquier juego, es fundamental definir con precisión los conocimientos, habilidades o actitudes que se pretenden desarrollar, alineados con el currículo y comunicándolos de forma transparente a los estudiantes (Moreno-Acosta y Zabala-Vargas, 2022). Este paso garantiza la intencionalidad pedagógica del juego y facilita la evaluación posterior. Del mismo modo la elección del juego digital debe atender a su relevancia para la adquisición de competencias (fomento del pensamiento crítico, resolución de problemas y razonamiento lógico, pensamiento computacional, comunicación lingüística, etc.) y a su capacidad para motivar al alumnado (Hamari, Koivisto, y Sarsa, 2016). En ocasiones, será necesario adaptar el juego o complementar la actividad con retos adicionales para maximizar su valor educativo. Finalmente se considera imprescindible diseñar actividades accesibles e inclusivas, que respondan a la diversidad del alumnado en estilos, ritmos, necesidades y diferencias individuales, facilitando múltiples formas de representación, expresión y compromiso CAST (2024).

Otro de los puntos clave será la organización de la secuencia didáctica, la cual podría organizarse en tres fases complementarias:

Actividades previas al juego, con el objetivo de activar conocimientos, contextualizar el juego y clarificar los objetivos de aprendizaje que se abordarán (Clark, Mayer y Sims, 2003). Estas actividades pueden incluir lecturas, debates, lluvia de ideas, presentación de problemas a través de metodologías como estudio de casos o aprendizaje basado en problemas o visualización de vídeos interactivos relacionados a través de herramientas como Edpuzzle.

Durante el juego, el docente adopta el rol de facilitador y guía, observando la interacción del alumnado con el juego y entre ellos, ofreciendo apoyo oportuno sin dirigir en exceso la experiencia (Kirriemuir y McFarlane, 2004). Se recomienda el uso de herramientas de monitoreo y learning analytics para realizar un seguimiento en tiempo real del progreso (evaluación formativa) (Black y Wiliam, 1998), así como atender a las posibles dificultades de los estudiantes (Ferguson, 2012).

Actividades post-juego, esta fase es clave para consolidar y profundizar el aprendizaje, fomentando la reflexión crítica y la transferencia a otros contextos (Hailey, Connolly, Stansfield, y Boyle, 2011). Se pueden emplear mesas redondas, informes escritos, proyectos colaborativos o presentaciones audiovisuales, utilizando plataformas digitales que favorezcan la reflexión y la autoevaluación, coevaluación y la evaluación entre iguales.

El Rol del docente como facilitador del aprendizaje lúdico

En la metodología ABJD, el papel del docente se redefine como diseñador de experiencias de aprendizaje y facilitador del proceso de descubrimiento (Shaffer, Squire, Halverson y Gee, 2005). Esto implica:

Crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro fomentando una atmósfera donde la experimentación, el aprendizaje a través del ensayo y error y la participación activa sean valorados, permitiendo a los estudiantes tomar riesgos y aprender de sus errores (Vygotsky, 1978).

Adaptar la intervención a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, proporcionando andamiaje gradual para superar desafíos sin eliminar la complejidad que mantiene la motivación (Zimmerman, 2002).

Promover el trabajo en equipo, el intercambio de estrategias y el debate sobre las decisiones tomadas en el juego para construir conocimiento colectivo (Johnson y Johnson, 1999). El docente plantea preguntas abiertas que estimulen la reflexión profunda y la transferencia de aprendizajes.

Establecer vínculos claros entre la experiencia lúdica y los aprendizajes curriculares es clave para asegurar un aprendizaje significativo y transferible (Yélamos-Guerra, 2022).

Implementar eficazmente el ABJD requiere una sólida competencia digital por parte de los docentes que permita seleccionar, adaptar y evaluar juegos y herramientas digitales (European Commission, 2022). La formación continua y la colaboración con la comunidad educativa son claves en este proceso.

Herramientas para el ABJD: clasificación y aplicación detallada

Para implementar con éxito el ABJD, se considera fundamental conocer y seleccionar adecuadamente las herramientas y juegos que mejor se adapten a los objetivos pedagógicos y al perfil del alumnado. A continuación, se presentan categorías con explicaciones y ejemplos prácticos que nos permiten diseñar actividades lúdicas efectivas, inclusivas y motivadoras.

Tabla 1. *Clasificación y aplicación práctica detallada*

Categoría	Herramientas / juegos	Descripción y uso didáctico	Ejemplos de beneficios educativos
Evaluación formativa y diagnóstica	Kahoot!, Quizizz, Mentimeter, Socrative, Plickers, Poll Everywhere	Creación de quizzes, encuestas y evaluación rápida en tiempo real para valorar conocimientos previos, seguimiento y repaso.	Fomentan la participación activa, permiten retroalimentación inmediata y adaptan la enseñanza.
Juegos de rol y gamificación de la gestión del aula	Classcraft, ClassDojo, ClassMana	Transforman la dinámica del aula en juegos de rol o sistemas de recompensas para motivar y gestionar comportamiento.	Mejoran la motivación, fomentan la colaboración y el compromiso en el aula.
Creación y personalización de juegos y actividades interactivas	Wordwall, ELEVER, @MyClassGame, Super Teachers Tools	Permiten a docentes crear juegos y actividades digitales personalizadas para reforzar contenidos.	Facilitan la adaptación al nivel y estilo del alumnado, promueven la creatividad docente.

Categoría	Herramientas / juegos	Descripción y uso didáctico	Ejemplos de beneficios educativos
Plataformas de programación y creatividad digital	Scratch, Powtoon, iCuadernos	Desarrollo de habilidades digitales mediante programación, animación y creación de materiales interactivos.	Potencian la creatividad, el pensamiento computacional y la autonomía.
Juegos educativos para aprendizajes específicos	Matific, Prodigy, Legends of Learning o Duolingo	Para reforzar contenidos curriculares en áreas concretas	Favorecen la comprensión y la práctica de conceptos.
Juegos de escape y resolución de problemas colaborativos	Escape Rooms Digitales, Breakout EDU	Juegos basados en enigmas y retos que fomentan la colaboración, la estrategia y el pensamiento crítico.	Desarrollan habilidades de resolución de problemas, comunicación y trabajo en equipo.
Herramientas para la reflexión y la presentación de información	Padlet, Flipgrid, AhaSlides	Plataformas para que los estudiantes expresen, reflexionen y presenten aprendizajes tras las actividades lúdicas.	Favorecen la metacognición, la comunicación oral y escrita, y el aprendizaje colaborativo.
Juegos tradicionales con versión digital	Ajedrez digital (Chess.com, Lichess), Scrabble digital, Sudoku digital	Juegos clásicos adaptados a formato digital que potencian habilidades cognitivas.	Fomentan el razonamiento lógico, la planificación, la concentración y el vocabulario.

Evaluación formativa y diagnóstica

Herramientas como Kahoot!, Quizizz, Mentimeter, Socrative, Plickers o Poll Everywhere, entre otras, han multiplicado exponencialmente su presencia en las aulas en los últimos años (Guzmán et al., 2021). Estas herramientas permiten crear cuestionarios, encuestas y actividades interactivas para que los estudiantes respondan en tiempo real, usando dispositivos electrónicos o incluso tarjetas físicas (Plickers). Son ideales para evaluar conocimientos previos, monitorear la comprensión durante el aprendizaje y repasar contenidos de forma dinámica. Además, tal y como expone Aljraiwi (2019), al combinar elementos del juego con funcionalidades educativas mejoran no solo la participación y el rendimiento, sino que reducen significativamente los niveles de estrés en las evaluaciones, facilitando un entorno educativo más interactivo (Hidalgo-Cajo, 2024).

Ejemplo práctico: en clase, antes de comenzar una nueva unidad, el docente lanza un cuestionario en Kahoot! para activar conocimientos previos. Tras la explicación, utiliza Quizizz para evaluar la comprensión y ajustar futuras sesiones según los resultados. La retroalimentación inmediata mantiene la atención y motiva a los alumnos. Estas herramientas fomentan la participación activa del alumnado, permiten al docente identificar rápidamente las dificultades y adaptar su enseñanza, convirtiendo la evaluación en una experiencia lúdica y menos estresante para el alumnado.

Juegos de rol y gamificación de la gestión del aula

Plataformas como Classcraft, ClassDojo o ClassMana gamifican y transforman la dinámica del aula en un juego de rol o en un sistema de recompensas, donde los estudiantes obtienen puntos, desbloquean niveles o reciben insignias por comportamientos positivos, participación y logros académicos a través del establecimiento de retos o desafíos dentro de la misma (cazas del tesoro, investigaciones guiadas, etc.).

Ejemplo práctico: El docente usa Classcraft para asignar roles a los alumnos (mago, guerrero o sanador) y premiar la colaboración y el esfuerzo. Cuando un grupo supera retos educativos o muestra buen comportamiento, recibe recompensas dentro del juego, fomentando la cohesión y la motivación colectiva. Además, este tipo de plataformas mejoran la motivación intrínseca, fortalecen el trabajo colaborativo, y ayudan a mantener un ambiente positivo en el aula.

Creación y personalización de juegos y actividades interactivas

Herramientas destacadas como Wordwall, Liveworksheet, ELEVER, @MyClassGame, Cerebrity, Mundoprimeria o Super Teachers Tools nos permiten como docentes crear juegos personalizados a las características del propio alumnado, como crucigramas, sopas de letras, concursos o mapas interactivos, adaptados a los contenidos específicos de cada asignatura, etapa y nivel.

Ejemplo práctico: en el área de Lengua, se crea en Wordwall una sopa de letras con vocabulario nuevo, junto con un juego de preguntas sobre gramática para reforzar los aprendizajes de la unidad. Los alumnos pueden trabajar en parejas, fomentando la colaboración y el aprendizaje activo. Este tipo de herramientas facilitan la adaptación a

distintos niveles, estilos de aprendizaje y necesidades, además de incentivar la creatividad docente y el compromiso estudiantil.

Plataformas de programación y creatividad digital

Recursos digitales como Scratch, Pixton, Powtoon o iCuadernos promueven el desarrollo de habilidades digitales y creativas mediante el diseño de historias, animaciones, vídeos o materiales interactivos, integrando la programación básica y la narración digital.

Ejemplo práctico: En un proyecto interdisciplinar, los estudiantes utilizan Scratch para crear juegos que representen conceptos matemáticos o científicos aprendidos, desarrollando al mismo tiempo competencias digitales y habilidades de pensamiento lógico, potenciando la autonomía, la creatividad, el pensamiento computacional y la competencia digital, competencias clave del siglo XXI.

Juegos educativos para aprendizajes específicos

Algunas herramientas destacadas en esta categoría podrían ser Matific, Prodigy, Legends of Learning o Duolingo for Schools, las cuales se basan en juegos diseñados específicamente para reforzar contenidos curriculares en áreas concretas, con actividades gamificadas que favorecen la comprensión y la práctica de conceptos.

Ejemplo práctico: en clase de matemáticas, los alumnos usan Matific para practicar operaciones y resolución de problemas con dinámicas divertidas y adaptadas a su nivel. Mientras que, para las áreas de Lenguas Extranjeras, Duolingo for Schools facilita el aprendizaje progresivo del vocabulario y la gramática mediante retos diarios, aumentando el tiempo dedicado al aprendizaje, mejorando la comprensión de conceptos y favoreciendo la motivación a través de recompensas y feedback constante.

Juegos de escape y resolución de problemas colaborativos

Herramientas destacadas como Escape Rooms Digitales y Breakout EDU plantean enigmas y retos interdisciplinarios y globalizados que deben resolverse en equipo, promoviendo el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración en la búsqueda de soluciones (Sotoca-Ortiz et al., 2023).

Ejemplo práctico: el equipo docente diseña una Escape Room digital para repasar contenidos de Ciencias, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Inglés y Educación Artística. Los alumnos, en pequeños grupos, deben superar pistas relacionadas con las

materias para “escapar” en un límite de tiempo, fomentando el aprendizaje activo y el trabajo cooperativo, desarrollando habilidades de resolución de problemas, comunicación efectiva y la gestión del tiempo.

Herramientas para la reflexión y presentación de información

Plataformas destacadas como Padlet, Flipgrid o AhaSlides facilitan la expresión, reflexión y presentación de aprendizajes y opiniones mediante textos, vídeos, debates y presentaciones interactivas.

Ejemplo práctico: Tras una sesión de ABJD, los alumnos utilizan Flipgrid para grabar reflexiones personales sobre lo aprendido y compartir estrategias utilizadas, favoreciendo la metacognición y la comunicación oral, promoviendo la autoevaluación, la expresión oral y escrita, y el aprendizaje colaborativo.

Juegos tradicionales con versión digital

Ejemplos como el Ajedrez digital (Chess.com, Lichess), Scrabble digital, Sudoku digital son juegos clásicos que, en su formato digital, mantienen sus beneficios pedagógicos y facilitan su uso en entornos educativos modernos. El ajedrez es un excelente ejemplo de un juego tradicional que ha sabido aprovechar el salto a lo digital para consolidar su uso educativo. Este juego desarrolla habilidades cognitivas como el pensamiento estratégico, la planificación, la memoria y la concentración. Su integración en el aula se ha mostrado efectiva para fortalecer el razonamiento práctico y la toma de decisiones en contextos diversos (Blanco y Torrents, 2020).

Ejemplo práctico: Los alumnos participan en torneos de ajedrez digital para desarrollar la planificación estratégica y la toma de decisiones. El docente incorpora el Sudoku digital como actividad complementaria para potenciar el razonamiento lógico-matemático, la concentración, la memoria y el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales.

Aportaciones de la Inteligencia Artificial al Aprendizaje Basado en Juegos Digitales

La incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales ha revolucionado la forma en que se diseñan, personalizan y gestionan las experiencias educativas lúdicas. Gracias a la IA, los juegos digitales pueden adaptarse dinámicamente a las necesidades individuales de cada estudiante, ofreciendo rutas personalizadas, niveles de dificultad ajustables y retroalimentación en tiempo real (Holmes, Bialik y Fadel, 2019).

La actual IA ofrece la capacidad de analizar el rendimiento, estilo de aprendizaje y preferencias de los alumnos para modificar automáticamente el contenido, retos y velocidad del juego, optimizando el aprendizaje y manteniendo la motivación. Además, es capaz, mediante algoritmos de aprendizaje automático, de detectar patrones de comportamiento y errores recurrentes, proporcionando al docente informes detallados que facilitan la toma de decisiones pedagógicas y la intervención oportuna. En este sentido, se destacan también los agentes conversacionales o tutores virtuales con IA, los cuales pueden ofrecer un apoyo individualizado, respondiendo dudas, guiando la navegación del juego y fomentando el aprendizaje autónomo (Ferguson, 2012).

Por otro lado, algunas plataformas basadas en IA pueden crear nuevos retos, preguntas o escenarios de juego personalizados, aumentando la variedad y pertinencia de las actividades sin necesidad de diseño manual constante (Yin et al., 2020). En este contexto, emergen como aliados valiosos para el docente aplicaciones como Ideogram AI y Leonardo AI, las cuales pueden facilitar la creación de materiales visuales atractivos para actividades pre-juego, recompensas o narrativas, optimizando el tiempo de diseño del docente. Gamma, por su parte, permite generar presentaciones interactivas con IA, útiles para introducir temas o estructurar actividades post-juego de manera dinámica. Estas herramientas no solo potencian la creatividad docente, sino que democratizan el acceso a recursos de alta calidad, haciendo más eficiente la planificación didáctica.

Sin embargo, aparecen algunas sombras acerca de la integración de la IA en el contexto educativo, requiriendo una especial atención a aspectos éticos como la privacidad, la transparencia en el uso de datos y la equidad en el acceso. Además, es crucial entender que la IA ha venido para complementar las enseñanzas, teniendo en cuenta que no podrá sustituir el rol fundamental del docente como mediador del aprendizaje (Luckin et al., 2016).

Desafíos y consideraciones metodológicas clave para el éxito del ABJD

La implementación del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (ABJD) ofrece un gran potencial, pero exige que los docentes aborden ciertos desafíos y consideraciones metodológicas para maximizar su efectividad.

Un aspecto esencial es el diseño intencional, que equilibre el atractivo del juego con los objetivos educativos. No basta con usar cualquier juego; se requiere seleccionar o adaptar juegos cuyas mecánicas fomenten activamente el aprendizaje. Además, la integración curricular debe ser profunda, conectando el juego con las actividades pre y post-juego para lograr una secuencia didáctica coherente (Prensky, 2001). Asimismo, la evaluación también debe ser innovadora, a través de métodos que permitan retroalimentaciones sobre el aprendizaje dentro y fuera del juego, más allá de las pruebas tradicionales.

Un segundo pilar fundamental es la gestión del aula, que implica adaptar el espacio, el tiempo y las dinámicas para facilitar la inmersión en el juego y minimizar las distracciones (Egenfeldt-Nielsen, 2005). La accesibilidad y la equidad son igualmente cruciales; como docentes debemos garantizar que todos los estudiantes puedan participar, independientemente de su acceso a la tecnología o sus necesidades individuales.

En síntesis, como docentes sabemos que una de las claves para superar estos desafíos radica en una planificación cuidadosa y flexible para adaptar las actividades a las necesidades de los alumnos y la colaboración con otros docentes para compartir estrategias y recursos. La formación continua y la investigación sobre las mejores prácticas en ABJD aseguran unos cimientos sólidos para seguir mejorando nuestra práctica pedagógica (Benalcázar, 2025).

Referencias bibliográficas

- Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of gamification of web-based learning in improving academic achievement and creative thinking among primary school students. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 242-257.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Benalcázar, N. B. L., y Cajo, B. G. H. (2025). La gamificación como estrategia didáctica en estudiantes de educación básica: revisión sistemática de la literatura. *Revista Boletín Redipe*, 14(1), 116-154.
- Blanco, F., y Torrents, C. (2020). La enseñanza del ajedrez como herramienta educativa. *Revista de Didáctica y Organización Escolar*, 45(3), 85-98.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Clark, R. C., Mayer, R. E., y Sims, J. (2003). *Interactive video techniques for e-learning*. Wiley.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. IT-Universitetet i København.
- European Commission. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5-6), 304-317.
<https://doi.org/10.1504/IJTEL.2012.051816>
- Guzmán, F., Rosales, R., Cantero, J., y Gámiz, A. (2021). *Manual de Aprendizaje Basado en Juegos. Jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Bosco Global ONGD Salesiana.

- Hainey, T., Connolly, T., Stansfield, M., y Boyle, E. (2011). Evaluation of a game to teach requirements collection and analysis in software engineering at tertiary education level. *Computers & Education*, 56(1), 21–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.011>
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2016). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hidalgo-Cajo, B. G., Hidalgo-Cajo, I. M., Mayacela-Alulema, Á. G., y Satán-Gunza, L. G. (2024). Modelo de aula Ubicua en el entorno de aprendizaje mixto con enfoque social en la educación universitaria. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 34(2), 199-211.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Kirriemuir, J., y McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. *Futurelab Series*, 8, 1–28.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Moreno-Acosta, J., y Zabala-Vargas, S. A. (2022). Efecto sobre la motivación y el rendimiento académico al aplicar aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de las redes definidas por software. *Formación Universitaria*, 15(4), 81–94.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Paragon House.
- Shaffer, D. W., Squire, K. D., Halverson, R., y Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 104-111. <https://doi.org/10.1177/003172170508700205>
- Sotoca-Orgaz, M. J., Pérez-López, D., y Navarro-Mateos, D. (2023). *Escape Room vs. Breakout educativo: diferencias y aplicaciones didácticas*. Ediciones Octaedro.

- UNESCO. (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yélamos-Guerra, M. S. (2022). Uso y percepciones del profesorado sobre el aprendizaje basado en juegos (ABJ). *Human Review*, 11, 2-15.
- Yin, C., Wang, F., y Li, Y. (2020). Automated content generation for personalized learning: A review of AI techniques. *Educational Technology Research and Development*, 68, 353-376. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09700-4>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Apartado práctico

Guía de diseño sobre proyectos de ApS lúdico.

Material para alumnado

Ana Manzano León

Universidad de Almería

En el presente capítulo se recogen y describen los materiales diseñados para implementar una propuesta de aprendizaje-servicio lúdico, dirigida al trabajo con el alumnado universitario. Esta propuesta es flexible y puede ser adaptada a distintas asignaturas y contextos educativos, en función de los objetivos formativos específicos y del perfil del alumnado.

En concreto, se presenta las guías que ha sido empleadas en la asignatura “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo”, impartida en segundo curso del Grado en Educación Primaria. La propuesta ha sido integrada como una actividad evaluable dentro del plan docente, con una ponderación de 2,5 puntos sobre la nota final

Orientaciones para la evaluación

TIMES NEW ROMAN 12, INTERLINEADO 1.5P, TEXTO JUSTIFICADO

Se tendrá en cuenta la originalidad, la adecuación a la estructura exigida, la claridad expositiva, coherencia y rigurosidad en la información presentada, correcta expresión del lenguaje oral y escrito, entrega en tiempo y forma.

No se aprobarán trabajos con más de un 25% de porcentaje de plagio (contenido no inédito).

3 faltas de ortografía son motivo de suspenso.

Se solicitan el uso de al menos 5 referencias en formato APA7.

Extensión entre 15 y 25 páginas.

EXPOSICIONES: Sintetizar los aspectos más relevantes en una exposición de 15 minutos máximo. Esta exposición se realizará en clase.

ÍNDICE (PAGINADO)

Plantilla del informe final

TÍTULO:

Autores: (por orden alfabético de apellido)

NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Informe de Prácticas

Docente:

Curso Académico xx/xx

1. Introducción y contextualización

Contextualización del proyecto y características del caso propuesto.

2. Marco teórico

- 2.1. Definición y etiología de la NEAE elegida.
- 2.2. Características principales de la NEAE.
- 2.3. Impacto de la NEAE en el aprendizaje y el desarrollo.

3. Diseño del juego(s)/material lúdico¹

- 3.1. Descripción del juego/material.
 - 3.1.1. Nombre del juego/material.
 - 3.1.2. Objetivos específicos del juego/material.
 - 3.1.3. Edad y nivel educativo al que está dirigido.
 - 3.1.4. Descripción detallada del juego/material: reglas, instrucciones, materiales necesarios.
- 3.2. Justificación del diseño.
 - 3.2.1. Relación con el currículo
 - 3.2.2. Adecuación a la NEAE trabajada.
 - 3.2.3. Metodología pedagógica empleada.
- 3.3. Proceso de elaboración del juego/material.

Pasos seguidos en la creación, pruebas realizadas y ajustes necesarios, documentación del proceso.

4. Reflexión y conclusiones

- 4.1. Reflexión sobre el proceso de desarrollo del proyecto.

¹ La elección para la elaboración de material o materiales es libre, pudiendo incluirse: juego, gamificación, escape room, breakout educativo, cuentos con actividades lúdicas, etc. Si se eligen materiales ya existentes (Libros, juegos...) se deben indicar y diseñar actividades propias con esos materiales.

- o 4.1.1. Dificultades encontradas y cómo se resolvieron.
- o 4.1.2. Aprendizajes adquiridos.
- 4.2. Impacto potencial del juego/material en la NEAE trabajada.
- 4.3. Valoración del trabajo en grupo.
- 4.4. Posibles mejoras y adaptaciones futuras.
- 4.5. Aplicabilidad del juego/material en el entorno educativo real (voluntario)².

6. Referencias bibliográficas

- Listado de todas las fuentes consultadas durante la investigación y desarrollo del trabajo, siguiendo el formato APA7.

7. Uso de inteligencia artificial

Indicar si se han utilizado tecnologías asistidas por inteligencia artificial (IA), como modelos de lenguaje de gran tamaño (Large Language Models), chatbots o generadores de imágenes, en la elaboración del trabajo. En caso afirmativo, es necesario detallar de qué manera se han empleado estas herramientas y cuál ha sido su contribución específica en el proceso de desarrollo del proyecto.

8. Anexos (si es necesario)

- 8.1. Materiales adicionales que complementen el trabajo (ejemplos de fichas del juego, fotos, capturas de pantalla, etc.).
- 8.2. Esquemas, diagramas o bocetos utilizados durante el diseño.
- 8.3. Otros

² Este punto es opcional para aquellos grupos que hayan implementado alguna actividad con los materiales en un colegio. Aunque no es necesario para alcanzar la máxima puntuación, su realización será valorada positivamente.

Rúbrica de evaluación de los informes finales

Indicadores de logro	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Contextualiza el proyecto y caracteriza el caso elegido.	Presenta una introducción y contextualización altamente detallada y pertinente, demostrando una comprensión profunda del caso elegido.	Proporciona una buena contextualización del proyecto y características del caso, aunque con algunos detalles menos desarrollados.	La contextualización es básica, cubre aspectos generales, pero carece de profundidad.	La contextualización es escasa o irrelevante, sin relación clara con el caso elegido.
Define y explica la etiología de la NEAE elegida.	Define la NEAE de manera precisa y profunda, explicando detalladamente su etiología con apoyo de fuentes académicas sólidas.	Define la NEAE correctamente y explica su etiología, aunque con menos detalle o soporte teórico.	La definición y etiología de la NEAE son incompletas o presentan errores conceptuales.	No define correctamente la NEAE o no proporciona una explicación sobre su etiología.
Describe las características principales de la NEAE y su impacto en el aprendizaje y desarrollo.	Describe exhaustivamente las características de la NEAE y analiza su impacto en el aprendizaje y desarrollo con argumentos sólidos.	Describe adecuadamente las características de la NEAE y menciona su impacto en el aprendizaje y desarrollo, pero con análisis limitado.	La descripción de las características es superficial y el impacto en el aprendizaje y desarrollo es escasamente abordado.	No describe adecuadamente las características de la NEAE ni su impacto en el aprendizaje y desarrollo.
Describe y justifica el diseño del juego/material lúdico.	El juego/material está descrito con lujo de detalles y la justificación del diseño está claramente vinculada al currículo y la NEAE trabajada, con uso de metodología pedagógica avanzada.	El juego/material está bien descrito y la justificación es adecuada, mostrando una relación correcta con el currículo y la NEAE trabajada.	La descripción del juego/material es básica y la justificación del diseño tiene limitaciones o desconexiones con el currículo y la NEAE trabajada.	La descripción del juego/material es deficiente y la justificación es poco relevante o inexistente.
Documenta el proceso de elaboración del juego/material.	Documenta el proceso de manera exhaustiva, con pasos claros, pruebas detalladas y ajustes bien justificados.	Documenta adecuadamente el proceso, incluyendo pruebas y ajustes, aunque con algunos aspectos menos desarrollados.	La documentación del proceso es incompleta, con poca claridad en los pasos, pruebas o ajustes.	No documenta adecuadamente el proceso de elaboración del juego/material.

Indicadores de logro	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Reflexiona sobre el desarrollo del proyecto y el impacto del juego o material.	Ofrece una reflexión profunda y crítica sobre el proceso de desarrollo, dificultades y aprendizajes, además de un análisis exhaustivo del impacto potencial del juego/material.	Ofrece una reflexión adecuada sobre el desarrollo del proyecto, dificultades y aprendizajes, con un análisis aceptable del impacto del juego/material.	La reflexión es superficial, mencionando algunos aspectos del desarrollo y el impacto, pero sin profundidad crítica.	No reflexiona adecuadamente sobre el proceso de desarrollo ni el impacto del juego/material.
Presenta las referencias bibliográficas según APA7.	Las referencias están completas (al menos 5 referencias), correctamente formateadas según APA7 y reflejan una investigación exhaustiva.	Las referencias están bien presentadas y formateadas, aunque puede haber errores menores en el formato APA7.	Las referencias son incompletas o contienen múltiples errores de formato APA7.	No presenta referencias o el formato APA7 no se sigue correctamente.

Rúbrica de las exposiciones

INDICADORES DE LOGRO	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Presentación por parte de todos los miembros del grupo de los principales puntos incluidos en el informe de práctica (Introducción y contextualización ; Marco teórico; Diseño del juego y; Conclusiones y Reflexión).	<i>Incluyen los 4 puntos importantes del informe en la presentación.</i> <i>Y hablan todos los miembros del grupo.</i>	<i>Incluyen 3 puntos del informe en la presentación.</i> <i>Y hablan la mayoría de los miembros del grupo.</i>	<i>Incluyen 2 puntos del informe en la presentación.</i> <i>Y hablan algunos los miembros del grupo.</i>	<i>Incluyen 1 punto del informe en la presentación.</i> <i>Y hablan algunos los miembros del grupo.</i>
No utilizan apoyos para presentar (folios, móvil... etc).	<i>No utilizan soporte</i>	<i>Tienen el soporte cerca pero no lo usan o lo usan poco</i>	<i>Alguno de ellos usa soporte</i>	<i>Todos usan soporte</i>
Presentación del juego/material elaborado por el grupo (físico o en ppt).	<i>La presentación es visualmente atractiva, y coherente.</i> <i>La información está muy bien organizada y estructurada.</i> <i>Uso adecuado y creativo de imágenes, gráficos y transiciones.</i> <i>El contenido apoya de forma clara y efectiva la exposición oral.</i>	<i>Diseño cuidado y claro, aunque con pequeños aspectos mejorables.</i> <i>La organización del contenido es lógica y comprensible.</i> <i>Se utilizan recursos visuales de forma adecuada, aunque sin destacar.</i> <i>La presentación cumple bien su función de apoyo a la exposición.</i>	<i>Presentación sencilla, con un diseño básico.</i> <i>Organización algo confusa o con saltos de contenido.</i> <i>Uso limitado o poco eficaz de recursos visuales.</i> <i>La diapositiva contiene demasiado texto o poca relación con la exposición oral.</i>	<i>Diseño descuidado o poco legible.</i> <i>Falta de estructura clara o lógica en el contenido.</i> <i>Uso inapropiado o inexistente de elementos visuales.</i> <i>La presentación no contribuye de manera efectiva a la comunicación del tema.</i>
Responden a las preguntas.	<i>Responde a preguntas de manera precisa y completa.</i>	<i>Responde a preguntas de manera correcta.</i>	<i>Responde a preguntas con cierta dificultad.</i>	<i>No responde adecuadamente a las preguntas.</i>

Tribal Wars 2. Una propuesta didáctica histórica basada en el juego para el aprendizaje servicio en el máster del profesorado de educación secundaria

Miguel Fernández Cárcar

Carlos D. Ciriza-Mendivil

David Recio Moreno

Universidad Pública de Navarra

Introducción

La distancia existente entre la historia académica y sus dinámicas y temáticas, por un lado, y la historia en el ámbito educativo, sus temáticas y problemáticas por otro lado, ha sido una de las observaciones más habituales en numerosos estudios (Seixas, 2004; Ahonen, 2005). El último *General Report* del *Observatory on History Teaching in Europe* del Consejo de Europa (OHTE, 2023) incluso señala que esta distancia, en los últimos años, no solo se ha reducido, sino que ha aumentado y así es percibida tanto por docentes como por los propios investigadores. A este respecto, desde un inicio, esta propuesta planteó la formación del profesorado como un nexo entre distintas etapas educativas, un punto en común entre el ámbito académico universitario y el espacio educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. A fin de cuentas, sea para este tipo de propuestas o para otras, la formación del profesorado ha sido uno de los espacios clave para la implementación de propuestas innovadoras y el desarrollo de nuevos recursos, herramientas, soportes tecnológicos y propuestas metodológicas (Pagès, 2000; Miralles Martínez et al., 2017; Ciriza-Mendivil et al., 2025).

Con este propósito, la presente propuesta se llevó a cabo en la asignatura “Iniciación a la Investigación en Didáctica de Geografía e Historia e Innovación”. Esta asignatura es obligatoria dentro del módulo de especialidad de Geografía e Historia del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (MUPES) de la Universidad Pública de Navarra (UPNA) y, al mismo tiempo, del doble máster MUPES y Máster Universitario de Historia y Memoria. El alumnado de ambos másteres forma parte de un único grupo en la asignatura con un total de 30 estudiantes, en su mayoría egresados de

Historia y, una minoría, de Geografía e Historia del Arte. Así pues, con sus diferentes ámbitos de especialización en sus respectivos grados, todo el alumnado tenía conocimientos previos suficientes de las materias de Historia, Historia del Arte y Geografía, pero no había recibido formación alguna en el apartado pedagógico y didáctico disciplinar más allá de las asignaturas propias del MUPES que habían comenzado 3 meses antes de desarrollar nuestra propuesta.

La presente propuesta se planteó como objetivo principal (OP) desarrollar una actividad que conectara la formación del profesorado en Educación Secundaria y las aulas de dicha etapa, directamente en la especialidad de Historia y Geografía. Como objetivos específicos se plantearon dos: el primero, OE1, configurar un espacio en el que el profesorado en formación planteara propuestas realistas para el aprendizaje basado en juegos; y el segundo, OE2, desarrollar una propuesta grupal del alumnado universitario interconectada con grupos paralelos en secundaria. En el apartado temático y curricular, la asignatura de máster seleccionada daba encaje a esta propuesta a través de los contenidos vinculados a la “innovación”, a la “investigación” y a las “propuestas de intervención”, así como, en lo relativo al aprendizaje competencial, en la competencia específica CE23: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.

Una vez desarrollada, esta propuesta se llevó a cabo y las propuestas didácticas resultantes se aplicaron en un aula de secundaria real, en este caso, con un grupo de 2.º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia del colegio Santa María la Real-Maristas. Con las propuestas creadas por el alumnado universitario, el alumnado de secundaria trabajó el tema del Feudalismo y, con ello, diferentes elementos presentes en el currículo educativo oficial, como son las competencias específicas tres, cuatro, seis y nueve (con sus respectivos criterios de evaluación) del área de Geografía e Historia y una gran cantidad de saberes básicos como el B.5, B.6, B.7, B.9, B.12, B.14, entre otros.

Marco teórico de referencia

En las últimas décadas, la enseñanza de la Historia ha experimentado un proceso de revisión en torno a sus finalidades, metodologías y enfoques didácticos (Ibagón y Vásquez, 2024). En concreto, surge la necesidad de superar un modelo centrado en la transmisión memorística de contenidos, para avanzar hacia propuestas que favorezcan aprendizajes significativos y el desarrollo del pensamiento histórico (Carretero et al., 2013; Seixas y Morton, 2013). Esta evolución se relaciona con el impulso de metodologías activas, que posicionan al alumnado como agente activo del aprendizaje y con el reconocimiento del papel central que desempeña la motivación en la construcción del conocimiento (Carbonell, 2019; Trilla, 2001).

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), se sitúa como una estrategia metodológica que articula los principios del aprendizaje activo con la dimensión lúdica propia del juego, facilitando entornos de enseñanza más motivadores y significativos (Anastasiadis et al. 2018; Qian y Clark, 2016). El ABJ no se limita a introducir dinámicas recreativas, sino que incorpora de forma intencionada juegos con fines educativos, en los que se integran los contenidos curriculares y las mecánicas del juego para fomentar aprendizajes experienciales y contextualizados (Clark et al., 2016).

Su valor pedagógico no solo se encuentra en la adquisición de conocimientos específicos, sino también en el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la colaboración o la toma de decisiones, en un entorno que promueve la participación activa y el compromiso emocional del alumnado (Hamari et al., 2016; Kiili, 2005). En esta línea, el componente motivacional del juego, centrado tanto en la motivación intrínseca como extrínseca, favorece el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de la autonomía del alumnado (Ryan et al., 2006; Hartt et al., 2020).

Dentro de estos planteamientos metodológicos, el uso de videojuegos ha adquirido un papel relevante, especialmente por su capacidad para representar sistemas complejos, simular procesos históricos y facilitar el aprendizaje situado (Gee, 2007; Toh y Kirschner, 2020). Los denominados *serious games* y los entornos de simulación inmersiva promueven el aprendizaje activo y autodirigido, permitiendo al estudiantado recrear situaciones auténticas y recibir retroalimentación inmediata (Pellas y Mystakidis, 2020; Yu, 2019).

En este sentido, resulta apropiado detenerse en el valor educativo específico de los videojuegos. Estos forman parte de la vida cotidiana del alumnado, generan vínculos sociales y culturales, y cada vez son más utilizados como recurso didáctico en las aulas. Autores como Fernández Cárcar (2023) explican que, eligiendo el videojuego apropiado, se puede aprender cualquier asignatura de una manera fácil y divertida. Esto se debe a su carácter interactivo, que hace posible que quien los juegue participe en la acción, y a su componente lúdico, ya que la motivación extra sobre una tarea otorga placer a la persona que la realiza y refuerza su implicación en el proceso de aprendizaje.

Gracias a ello, el uso de videojuegos con finalidad educativa se ha extendido ampliamente en la última década. James P. Gee (2003), con su obra *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, fue pionero en sistematizar su valor formativo. Desde entonces, diversas investigaciones han profundizado en sus posibilidades didácticas. Entre ellas, destacan los trabajos de Pilar Lacasa y Rut García (García Pernía et al., 2012; García Rodríguez y Raposo Rivas, 2015), centrados en la integración de videojuegos comerciales en contextos escolares.

Por su parte, García Pernía et al. (2012) muestran cómo *Los Sims 2 Naufragos* fomenta la resolución de problemas, la planificación y el pensamiento metacognitivo en entornos de alfabetización múltiple, desde un enfoque de cognición situada. Asimismo, García Rodríguez y Raposo Rivas (2015) evidencian que *Wii Music*, aplicado en la etapa de Educación Primaria, favorece la atención sostenida, la percepción auditiva, la motivación y el aprendizaje interdisciplinar, conectando el entorno escolar con la cultura digital del alumnado y potenciando una alfabetización digital crítica e inclusiva. Ambos estudios refuerzan el valor pedagógico de los videojuegos como recursos para el desarrollo de competencias.

En el terreno específico de la didáctica de la Historia, los videojuegos han demostrado su potencial para acercar al alumnado a épocas históricas lejanas. Uno de los pioneros en este campo fue Kurt Squire (2004), quien en su tesis *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III*, analizó cómo el uso de *Civilization III* en el aula permite al alumnado explorar relaciones causales, comprender procesos geopolíticos y ejercitar el pensamiento estratégico. Además, el autor destaca que este tipo de experiencias favorece la alfabetización histórica y el aprendizaje situado, especialmente cuando el videojuego se integra en propuestas didácticas estructuradas, que incluyen diálogo, análisis crítico y conexión con los contenidos curriculares. Desde entonces, han

sido diversas las investigaciones que han estudiado la eficacia didáctica de algunos videojuegos históricos, comerciales, de estrategia, orientados al desarrollo de competencias clave del pensamiento histórico en el alumnado de Educación Secundaria, entre ellas la realizada por Fernández Cárcar et al. (2021).

Más recientemente, Martín-Antón y Valdés-González (2023) han analizado el valor didáctico de *Assassin's Creed: Unity* para la enseñanza de la historia y el arte de la Revolución francesa. A partir del estudio de escenarios, personajes y objetos, concluyen que el juego ofrece una representación históricamente rigurosa y contextualizada. Destacan su utilidad para conectar con el currículo y fomentar el pensamiento crítico, siempre que su uso esté guiado por una mediación docente adecuada. Asimismo, el proyecto *Games to Learn History* (www.gtlhistory.com), desarrollado desde 2020 en la Universidad Pública de Navarra, ha promovido la utilización didáctica de videojuegos históricos en diferentes etapas educativas, consolidando un repositorio de propuestas pedagógicas y recursos accesibles para docentes.

En el contexto de la formación inicial del profesorado, la incorporación del ABJ y de los videojuegos como herramientas didácticas se justifica no solo por su valor educativo, sino también como estrategia formativa. Permite al futuro profesorado explorar recursos metodológicos innovadores, reflexionar sobre su potencial transformador de la enseñanza y diseñar propuestas didácticas alineadas con el currículo oficial y las competencias docentes (Pagès, 2021; Gómez-Carrasco et al., 2018). Además, este planteamiento contribuye al desarrollo de la competencia digital docente, incorporando el uso pedagógico crítico de herramientas digitales en contextos educativos reales (Redecker, 2017).

De este modo, el marco teórico que sustenta la presente propuesta se apoya en la convergencia entre tres dimensiones: la innovación metodológica en la enseñanza de la Historia, el ABJ y los videojuegos como recurso didáctico, y el papel de la formación inicial del profesorado como espacio privilegiado para el desarrollo de experiencias formativas que conecten universidad y aula. Esta triple perspectiva fundamenta la propuesta formativa descrita, que responde a las demandas actuales del sistema educativo y a las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Descripción de la propuesta

Esta propuesta surgió de la necesidad de un profesor de Geografía e Historia del colegio Santa María la Real-Maristas, que había visto cómo en el presente curso escolar (2024-2025) se habían eliminado todas las salas de ordenadores del colegio porque todo el alumnado contaba con un Chromebook personal. Dicho profesor llevaba varios años realizando con éxito un proyecto de aprendizaje de historia basado en videojuegos. Sin embargo, con la eliminación de los ordenadores con los que llevaba a cabo dicho proyecto, el docente no podría desarrollarlo.

Conociendo este problema y para paliar dicha necesidad, en la UPNA nos comprometimos a desarrollar y entregar una propuesta didáctica con un videojuego de historia que se pudiera utilizar en el Chromebook. Tras hacer una búsqueda de videojuegos adecuados para ello, decidimos optar por el videojuego *Tribal Wars 2*, un videojuego de estrategia en línea multijugador gratuito, desarrollado por *InnoGames*, que funciona en navegadores web y dispositivos móviles. El juego es relativamente sencillo de jugar y está situado en la Edad Media, por lo que resultaba el medio perfecto para utilizarlo en 2.º de ESO, donde (según el currículo educativo oficial) se trabaja el tema de la Edad Media. En el videojuego se asume el papel de un noble que debe gobernar y expandir su propio castillo construyendo, gestionando y mejorando su aldea, formando un ejército y conquistando otras aldeas para expandir su reino. Para ello, es clave recolectar y administrar recursos como madera, arcilla y hierro, para así construir edificios, investigar tecnologías y entrenar tropas. Además, existe la posibilidad de unirse a otros jugadores/as en una “tribu” para colaborar, defenderse mutuamente y planear ataques conjuntos. El trabajo en equipo es clave. Con ello, se puede atacar o defenderse de otros jugadores, por lo que las decisiones tácticas, el espionaje y el tiempo de los ataques son muy importantes.

Una vez elegido el videojuego a utilizar, se planteó la actividad al alumnado participante de forma conjunta entre el profesorado universitario de la asignatura y el profesor del centro educativo implicado. El objetivo estaba claro: crear una propuesta didáctica con el citado videojuego, para poder llevarlo a la práctica en una clase de Historia en segundo de la ESO antes de que acabase el curso escolar. El trabajo se realizaría de manera grupal, por lo que se crearon seis grupos de cinco personas cada uno. Fue el propio alumnado quien decidió los grupos en los que iba a trabajar. Cada grupo tendría que crear su propia

propuesta didáctica y su cuadernillo de actividades para trabajar el tema del Feudalismo en 2º ESO con el *Tribal Wars 2*. De esta manera, al final de la actividad, habría seis propuestas didácticas y seis cuadernillos de actividades (una por grupo). Este número encajó perfectamente con el número de alumnos/as de 2.º ESO puesto que también era un grupo de treinta alumnos/as. Así, el profesor de secundaria dividiría a la clase en seis grupos de cinco personas y cada grupo recibiría una propuesta didáctica y un cuadernillo de actividades (grupo universidad uno - grupo de secundaria uno; grupo de universidad dos - grupo de secundaria dos; etc.).

Al comenzar la asignatura en enero, se aprovechó para explicar y presentar el proyecto en el que se iba a embarcar el alumnado en el mes de febrero. El proyecto fue presentado como un trabajo más de los que componían la asignatura, por lo que debían esforzarse al máximo a la hora de realizar la actividad. Para la puesta en marcha de la propuesta se utilizaron dos sesiones de cuatro horas y media cada una, aunque cada grupo contaba con veinte días desde la última sesión para la entrega definitiva del trabajo. La organización de estas sesiones comenzó con una breve explicación sobre el aprendizaje y servicio solidario (ApS), así como del aprendizaje basado en juegos (ABJ), haciendo hincapié en el aprendizaje basado en videojuegos. Tras ello, se hizo un acercamiento al currículo educativo oficial de Navarra, examinando los elementos que se debían tener en cuenta a la hora de programar una actividad como esta (competencias clave, descriptores operativos, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos) y haciendo énfasis en dichos elementos del curso que nos ocupaba: 2.º ESO. Para terminar la primera sesión, se dejó un tiempo de juego para que el alumnado se familiarizase con el videojuego que debían utilizar para la propuesta.

La segunda sesión fue totalmente práctica. Desde el primer momento el alumnado trabajó en grupo en el diseño de su propuesta. Se volvió a explicar cuáles eran los elementos curriculares necesarios para crear la propuesta y se prestó a cada grupo uno de los libros de texto de 2.º ESO que utilizan en el centro en el que se iba a desarrollar la propuesta. De esta forma, el alumnado podía visualizar mejor los contenidos en los que debía enfatizar a la hora de crear sus materiales. Finalmente, para facilitar su creación, se les presentó la página del proyecto Games to Learn History (<https://gtlhistory.com/>) que cuenta con un buen número de propuestas didácticas para enseñar Historia haciendo uso de videojuegos como herramientas educativas. Estas servirían como modelo para la creación de sus propias propuestas e incluso las mejores podrían acabar alojadas en dicha

página web para uso y disfrute de cualquier docente en activo. Con todo ello, el alumnado se puso a trabajar en sus propuestas, consultando todas las dudas que iban surgiendo al profesor que se convirtió en un guía en la elaboración de sus trabajos. Al terminar la sesión, todos los grupos sabían perfectamente qué tenían que hacer, cómo iba a ser su propuesta y salieron con el esquema de lo que sería su trabajo terminado. Así pues, se les dio veinte días para terminar la propuesta y enviarla para su evaluación.

Una vez entregadas las propuestas creadas por el alumnado universitario, se enviaron al profesor de secundaria. Este las utilizó para trabajar el tema del Feudalismo en su clase de 2.º ESO. El planteamiento que se utilizó combinaba dos sesiones semanales (55 minutos cada una) de explicaciones del tema y resolución de dudas, con una sesión semanal de juego y realización de las actividades planteadas en las propuestas universitarias. La puesta en marcha de estas propuestas tuvo una duración de cinco semanas, que era el periodo estipulado por el docente para dicha propuesta didáctica. Durante la sesión semanal de juego y desarrollo de las actividades propuestas, el alumnado trabajaba en grupos de cinco personas. La clase se dividía en seis grupos y a cada grupo se le entregó una propuesta didáctica creada por su grupo universitario paralelo. Semanalmente cada grupo tenía que hacer llegar al docente las actividades trabajadas en la sesión de juego de dicha semana. Actividades cuyo número, complejidad y temática dependían de lo que se les había propuesto en las propuestas creadas por el alumnado universitario. Las actividades eran evaluadas y corregidas atendiendo al modelo de evaluación propuesto por el propio alumnado universitario, por lo que, al terminar las cinco semanas, el docente contaba con una nota final para evaluar el desempeño realizado por cada grupo participante. Esa nota supondría un 30% de la nota de ese tema, siendo el 70% restante la nota del examen que el profesor realizó al terminar la unidad. La nota del trabajo de todos los grupos superó el notable y, además, el docente señaló que las notas de los exámenes mejoraron considerablemente con respecto a otros años, algo que achaca al hecho de haber combinado las explicaciones con el videojuego.

En todo momento, el alumnado universitario se mostró implicado y motivado en el trabajo que se les había encomendado. El hecho de hacer algo que fuese a llegar a un aula real y que a su vez sirviese para acabar con una necesidad detectada, fue precisamente lo que les hizo trabajar con ahínco y determinación. Tenían claro el propósito del trabajo que tenían que hacer, no lo veían como un trabajo más que acabaría en el cajón del despacho del profesor. Todo esto, sumado a la motivación que implica trabajar con un videojuego,

hizo que el ambiente de trabajo en clase fuese inmejorable. Incluso los comentarios que el alumnado realizaba hacían referencia a lo diferente de un trabajo como este y a lo útil que les parecía. Además, todo el grupo manifestó una actitud muy positiva hacia el uso de videojuegos con fines educativos, siendo (según ellos/as) una iniciativa innovadora y desconocida puesto que nunca se lo habían planteado.

Todo este ambiente de trabajo y esfuerzo se vio reflejado en las excelentes propuestas didácticas creadas por todos los grupos. Así, la evaluación, cuyo peso en la asignatura era de un 40%, tanto por la parte de innovación como por la de investigación, fue exitosa. Todos los grupos presentaron trabajos que, a ojos de los tres docentes implicados, superaron el notable, con algunas aportaciones verdaderamente innovadoras, realistas y con un enfoque de búsqueda de aprendizaje significativo de la historia y del pensamiento histórico. Cabe señalar, al mismo tiempo, que esta propuesta sirvió de base para el desarrollo de líneas de trabajo de fin de máster que el alumnado ha desarrollado este curso en otros centros educativos.

Finalmente, en lo que respecta a la aplicación en secundaria, a día de hoy nos consta que su acogida en la clase de 2º ESO fue muy buena, tanto por parte del alumnado como por parte del propio docente. Más aún, dado el éxito de la colaboración, estas propuestas quedarán a disposición del docente para seguir utilizándose y servirán de base para nuevas propuestas en los próximos cursos.

Conclusiones

La experiencia formativa desarrollada en el marco del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (MUPES) y del Máster Universitario de Historia y Memoria ha permitido constatar el potencial del ABJ, y en particular de los videojuegos históricos, como un recurso didáctico útil para promover una enseñanza de la Historia más motivadora, contextualizada y significativa. La propuesta ha favorecido no sólo la implicación del alumnado, sino también una mejora en la comprensión de los contenidos curriculares por parte del alumnado de Educación Secundaria, tal y como evidenciaron los resultados académicos y las valoraciones docentes.

El desarrollo de la experiencia ha permitido una aproximación práctica y crítica al currículo escolar, al mismo tiempo que ha promovido al futuro profesorado explorar y aplicar recursos metodológicos innovadores. La posibilidad de transferir las propuestas en un aula real, respondiendo a una necesidad concreta del centro educativo, ha aportado a la propuesta de un sentido auténtico y transformador, reforzando la motivación del estudiantado universitario y su percepción de utilidad de la actividad.

No obstante, la experiencia también permite identificar una serie de aspectos con recorrido de mejora. En futuras ediciones, podría contemplarse la opción de ofrecer un listado de videojuegos históricos compatibles con Chromebook, a partir del cual el estudiantado universitario pueda seleccionar el juego que más se ajuste a su propuesta didáctica. Este elemento de elección incrementaría su implicación, promovería el análisis didáctico más profundo de los videojuegos seleccionados y permitiría una mayor diversidad de propuestas didácticas, aplicables en Educación Primaria y/o Secundaria.

Además, sería deseable implementar mecanismos más sistemáticos de evaluación del impacto de las propuestas, incluyendo instrumentos tanto cuantitativos (cuestionarios, escalas de percepción) como cualitativos (entrevistas, grupos de discusión, registros de observación). Esta información, recogida directamente del alumnado de secundaria y del profesorado del centro, permitiría a los estudiantes del máster obtener una visión más completa sobre la efectividad de sus propuestas, puntos fuertes y áreas de mejora.

En definitiva, la práctica descrita demuestra que la incorporación de metodologías activas y recursos digitales en la formación inicial del profesorado no sólo resulta viable, sino que apuesta por introducir cambios en las aulas, realizar experiencias lúdicas, conectadas con el currículo escolar y motivadoras para el alumnado. Este tipo de iniciativas favorecen

la creación de puentes entre universidad y escuela, y pueden contribuir al aprendizaje de la Historia con videojuegos, como uno de los desafíos pedagógicos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697-707. <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., y Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144. <https://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.33016>
- Carbonell, J. (2019). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, (39), 13-23. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39_art.-Carretero.pdf
- Ciriza-Mendivil, C. D., Benito Aguado, T., y Navarro Neri, I. (2025). Museos y espacios expositivos, una realidad distante para el profesorado en formación de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (19), 51-67. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32406>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., y Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86, 79-122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Fernández Cárcar, M. (2023). El uso de videojuegos como recurso didáctico. Grepolis, una experiencia de aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (113), 65-72.
- Fernández Cárcar, M., Mugueta, Í. y Revuelta, F. I. (2021). Europa Universalis II vs. Age of Empires II: cotejo de aprendizajes históricos sobre la Baja Edad Media a partir del trabajo didáctico con dos videojuegos de estrategia en 2.º de la ESO. En J. Rodríguez y S. López (Coords.). *Los videojuegos en la escuela, la universidad y los contextos sociocomunitarios* (pp. 127-136). Octaedro.

- García Pernía, M. R., Lacasa, P. y Martínez Borda, R. (2012). Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas. *Revista Infancias Imágenes*, 11(1), 60-67. <https://doi.org/10.14483/16579089.4553>
- García Rodríguez, M. F., y Raposo Rivas, M. (2015). Trabajando con videojuegos en el aula: una experiencia con Wii Music. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 45-58. <https://doi.org/10.15366/tp2013.22.004>
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. https://archive.org/details/whatvideogamesha0000gee_j_q9p3/page/n3/mode/2up
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., y Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.045>
- Hartt, M., Hosseini, H., y Mostafapour, M. (2020). Game On: Exploring the Effectiveness of Game-based Learning. *Planning Practice y Research*, 35(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1778859>
- Ibagón Martín, N. J. y Vásquez Leyton, G. (2024). Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Vínculos entre la disciplina y la práctica educativa. *Revista de Historia*, 1(31), hc379. <https://doi.org/10.29393/RH31-1EANG20001>
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.12.001>
- Martín-Antón, J. y Valdés-González, A. (2023). Enseñanza-aprendizaje de la historia y el arte durante el periodo revolucionario francés a través del videojuego *Assassin's Creed: Unity*. En EDUNOVATIC2023. *Conference Proceedings: 8th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT (29-30 de noviembre de 2023)* (pp. 227-229). EDUNOVATIC. <https://doi.org/10.58909/adc24139168>

- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., y Rodríguez Pérez, R. A. (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- OHTE (2023). *General Report on the state of History Teaching in Europe*. OHTE, Council of Europe. <https://rm.coe.int/2023-coe-ohte-general-report-en-volume-1/1680b17530>
- Pagès, J. (2021). La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva. *Nuevas Dimensiones*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 205-217.
- Qian, M. y Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC Science for Policy Report). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Ryan, R. M., Rigby, C. S., y Przybylski, A. (2006). The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. *Motivation and Emotion*, 30, 344-360. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9051-8>
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing Civilization III* [Tesis doctoral, Indiana University].
- Toh, W. y Kirschner, D. (2020). Self-directed learning in video games, affordances and pedagogical implications for teaching and learning. *Computers y Education*, 154, 103912. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103912>
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

- Yu, Z. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*, 2019, 797032, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2019/4797032>
- Zhao, D., Muntean, C. H., Chis, A. E., y Muntean, G. M. (2021). Learner attitude, educational background, and gender influence on knowledge gain in a serious games-enhanced programming course. *IEEE Transactions on Education*, 64(3), 308-316. <https://doi.org/10.1109/TE.2020.3044174>

Experiencia de Aprendizaje-Servicio Lúdico en el grado de Educación Social

Paula Rodríguez Rivera

Universidad de Vigo

Introducción

La formación universitaria en Educación Social se configura como un proceso académico y profesional orientado a capacitar a futuros y futuras profesionales para intervenir con solvencia y sensibilidad crítica en entornos socioeducativos complejos (Belavi y Murillo, 2020). Esta formación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca generar un pensamiento crítico capaz de afrontar desafíos sociales emergentes con perspectiva transformadora. Como disciplina que se sitúa en la intersección de lo educativo, lo comunitario y lo político, la Educación Social demanda un perfil de egresado que articule un sólido andamiaje teórico, competencias metodológicas especializadas y un compromiso ético sostenido, en sintonía con los principios de justicia social, equidad y participación democrática (Boyadjieva et al., 2024; DeMink-Carthew et al., 2023). Además, se espera que el estudiantado sea capaz de generar respuestas innovadoras, contextualizadas y colaborativas ante problemáticas diversas, trabajando desde una lógica de inclusión, respeto y justicia epistémica.

En este marco formativo, la asignatura de Habilidades Sociales se erige como un eje vertebrador del currículo, al integrar un compendio de competencias interpersonales y comunicativas esenciales (escucha activa, expresión asertiva, negociación integrativa, gestión de conflictos), imprescindibles para la mediación y dinamización de procesos grupales y comunitarios (Niu et al., 2025). Su enfoque pedagógico combina el estudio riguroso de teorías psicológicas y sociológicas con dinámicas vivenciales (simulaciones, role-play, co-construcción), promoviendo una reflexión crítica sobre las prácticas relacionales del alumnado y su capacidad para intervenir desde una perspectiva transformadora (Lin et al., 2025; García-Castellar et al., 2025). Asimismo, se favorece una metodología inductiva y experiencial que permite al estudiantado integrar teoría y práctica, mediante el análisis de casos, el trabajo cooperativo y la evaluación continua de sus propios procesos de aprendizaje y relación.

En este contexto, se desarrolló un Proyecto de Innovación Docente (PID) centrado en el paradigma del Aprendizaje-Servicio (ApS) lúdico, con el propósito de fomentar una sinergia entre el conocimiento académico y la praxis profesional (Rodríguez-Ferrer et al., 2023). Bajo esta propuesta metodológica, se diseñó una experiencia formativa en la que el estudiantado del tercer curso del Grado en Educación Social creó, en colaboración con entidades sociales reales (asociaciones de personas mayores, colectivos con síndrome de Down, organizaciones vinculadas a trastornos del espectro autista (TEA), entre otras), juegos educativos adaptados a las necesidades específicas de dichos colectivos. Esta intervención integró de manera orgánica la dimensión lúdica, el compromiso social y el desarrollo de competencias clave para la intervención socioeducativa. El ApS lúdico operó, así como una estrategia pedagógica de doble impacto: por un lado, impulsó aprendizajes significativos y contextualizados; por otro, contribuyó de forma tangible a mejorar la calidad de vida de los colectivos participantes mediante propuestas lúdicas diseñadas desde el respeto y la inclusión (Lampropoulos y Sidiropoulos, 2024).

El grupo participante estuvo compuesto por 40 estudiantes, organizados en equipos cooperativos de cinco personas. A través de una metodología activa y participativa, se implementó un ciclo iterativo de diseño, evaluación y validación.

A continuación, se presenta de forma detallada el procedimiento desarrollado a lo largo del proyecto, estructurado en tres grandes fases: la planificación inicial y la toma de contacto con las instituciones, el diagnóstico y diseño de los juegos educativos, y finalmente la presentación y entrega de los productos elaborados.

Procedimiento

Planificación y toma de contacto con las instituciones

La intervención se desarrolló a lo largo de un cuatrimestre académico (aproximadamente cuatro meses), estructurándose en varias fases secuenciales que permitieron una progresiva complejidad en las tareas y en el nivel de autonomía del alumnado. Desde las primeras sesiones del curso, se conformaron equipos cooperativos de cinco personas que asumieron la responsabilidad de organizar su propio proyecto de intervención lúdica. Esta primera etapa fue clave para establecer un clima de trabajo basado en la corresponsabilidad, la toma de decisiones compartida y el compromiso ético con los colectivos implicados.

Cada grupo inició de forma autónoma la búsqueda de una entidad social con la que colaborar, estableciendo los primeros contactos, presentando la propuesta general del proyecto y recogiendo información preliminar sobre las necesidades o intereses del colectivo destinatario. Este proceso de acercamiento y negociación se llevó a cabo en paralelo con el trabajo en el aula, lo que permitió una planificación flexible y adaptada a los distintos ritmos de respuesta institucional. En algunos casos, las entidades respondieron de inmediato mostrando entusiasmo por participar; en otros, fue necesario realizar varios intentos de contacto y explicar de forma detallada la finalidad pedagógica del proyecto para generar confianza y compromiso mutuo.

Imagen 1. *Realización de los emails para enviar a las entidades*



Fuente: Elaboración propia

Las entidades colaboradoras fueron seleccionadas por el propio alumnado, lo que contribuyó a fortalecer su implicación y sentido de pertenencia con el proceso. Esta autonomía en la elección de los contextos de intervención favoreció una conexión más directa con los intereses personales y vocacionales del estudiantado, que pudo alinear sus inquietudes profesionales con el perfil de los colectivos atendidos (Ribeiro et al., 2023). La variedad de instituciones participantes refleja la diversidad de realidades socioeducativas abordadas, entre las que se incluyen:

- Dos residencias de personas mayores
- Un centro para personas jóvenes con síndrome de Down
- Un centro de día de personas con trastornos del espectro autista (TEA)
- Un instituto de educación secundaria
- Un centro de internamiento de menores infractores
- Un centro de educación primaria
- Una ludoteca infantil (0-3 años)

En paralelo al contacto institucional, los grupos comenzaron a definir los objetivos preliminares de su intervención, reflexionando sobre la función social del juego en los contextos seleccionados y la manera en que podía adaptarse a los intereses, capacidades y necesidades de cada colectivo. Esta planificación inicial incluyó la elaboración de un cronograma tentativo de trabajo, la distribución de tareas entre los miembros del grupo y la identificación de recursos materiales y humanos necesarios para el desarrollo del proyecto. A su vez, se fomentó el contraste continuo con el profesorado, que actuó como guía y referente, aportando orientaciones metodológicas y éticas a lo largo del proceso.

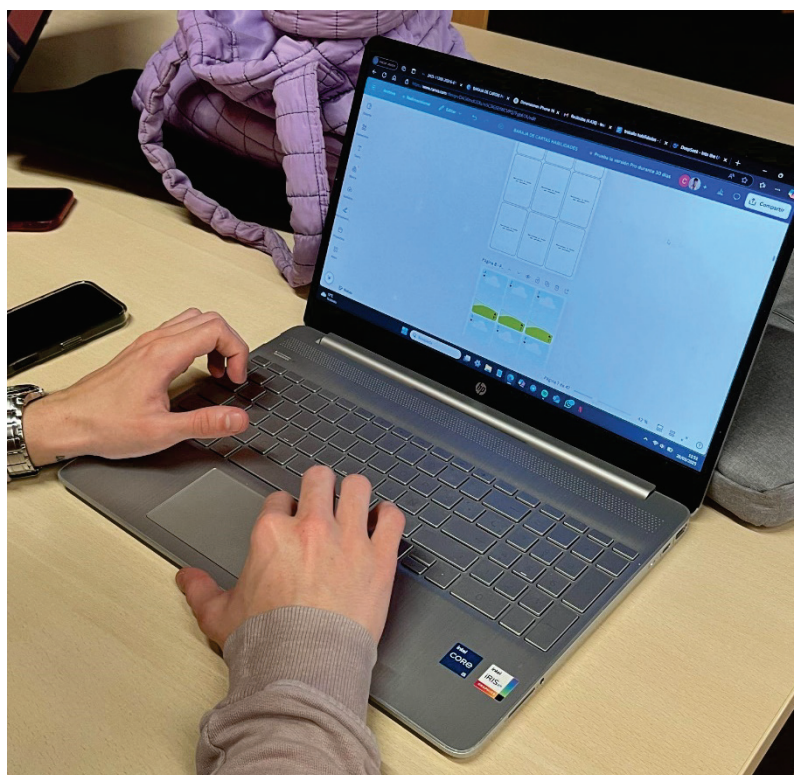
Una vez consolidada la relación con las instituciones, se procedió a establecer acuerdos más formales sobre la viabilidad de la propuesta, los tiempos disponibles para la implementación y las formas de participación de las personas usuarias.

Primeros pasos: diagnóstico, diseño y validación

Una vez establecida la colaboración con las entidades, se dio paso a una fase central del proyecto en la que el estudiantado debía analizar con mayor profundidad las necesidades del colectivo destinatario, vinculándolas con competencias específicas en el ámbito de las

habilidades sociales. Esta fase de diagnóstico permitió recoger información relevante sobre los contextos, dinámicas y demandas del entorno, mediante la realización de entrevistas informales, observaciones, revisión de materiales internos de las entidades y consultas con el personal técnico. A partir de estos datos, cada grupo reformuló y ajustó los objetivos inicialmente propuestos, alineándolos con las prioridades expresadas por los agentes institucionales.

Imagen 2. *Proceso de elaboración de un juego de cartas*



Fuente: Elaboración propia

Con el diagnóstico como base, se inició el proceso de diseño del juego, que constituyó el núcleo del trabajo práctico y la fase de mayor carga temporal y cognitiva. Durante aproximadamente cuatro semanas, el estudiantado dedicó sus esfuerzos a la creación, testeo y revisión de sus propuestas, enfrentándose a retos técnicos, creativos y logísticos. La elaboración del juego exigió una planificación detallada de contenidos, reglas, mecánicas, soportes y materiales, así como un constante ejercicio de ajuste entre la viabilidad técnica y las finalidades pedagógicas y sociales del producto. Algunos grupos tuvieron que replantear completamente sus primeras ideas tras identificar incoherencias entre la propuesta inicial y las posibilidades reales de implementación en el contexto de la entidad.

Imagen 3. *Replanteándose el juego de mesa*



Fuente: Elaboración propia

Las dificultades más recurrentes en esta etapa estuvieron relacionadas con la gestión del tiempo, la disponibilidad de recursos materiales, la coordinación de tareas dentro de los equipos y las limitaciones derivadas del uso de determinadas plataformas o herramientas. Por ejemplo, en el caso de los videojuegos, se evidenciaron obstáculos vinculados a la curva de aprendizaje de los entornos seleccionados, mientras que en los juegos de mesa algunas dinámicas requerían materiales que no siempre estaban disponibles o eran fácilmente replicables. Asimismo, el diseño gráfico, la redacción de instrucciones y la creación de narrativas inmersivas supusieron retos adicionales que obligaron al alumnado a adquirir competencias digitales, comunicativas y organizativas en un corto periodo de tiempo.

Imagen 4. *Elaboración de un tablero*



Fuente: Elaboración propia

A pesar de estos desafíos, el estudiantado mostró una gran capacidad de adaptación, resiliencia y creatividad. Para el desarrollo de los diferentes tipos de juego se utilizaron las siguientes herramientas:

- Para los **escape rooms digitales**, se empleó la plataforma *Genially*, que permitió estructurar narrativas inmersivas, integrar elementos multimedia y facilitar la interacción.
- En el caso de los **videojuegos**, se optó por entornos accesibles como *Scratch* y *Adventure Game Studio (AGS)*, que ofrecían flexibilidad para el diseño de simulaciones educativas, especialmente centradas en habilidades sociales, toma de decisiones o resolución de conflictos.
- Para los **juegos de mesa**, se tomaron como referencia experiencias lúdicas tradicionales (parchís, oca, cartas, Cluedo) y juegos contemporáneos como *Virus* o *Exploding Kittens*, adaptando sus mecánicas y contenidos a los objetivos de intervención y a los perfiles de los participantes.
- También se apoyaron en herramientas como **Canva** o **IA generativa** para acabar de darle forma a los elementos de diseño de los juegos.

En paralelo al diseño, se comenzaron a realizar pruebas piloto con el objetivo de validar la propuesta, detectar errores o dificultades en la ejecución y obtener retroalimentación directa por parte del público objetivo o de profesionales de la entidad. Estas pruebas

supusieron un valioso ejercicio de evaluación formativa y permitieron realizar ajustes sobre el contenido, la accesibilidad, la duración, las instrucciones y los elementos visuales o textuales. Además de evaluar el producto final, estas dinámicas permitieron observar el nivel de implicación de los usuarios, identificar posibles barreras cognitivas o culturales y adaptar la propuesta a diferentes estilos de aprendizaje. Esta etapa fue esencial para garantizar la coherencia entre el diseño del juego y las características del grupo destinatario, así como para consolidar aprendizajes sobre evaluación, iteración y mejora continua en contextos reales de intervención.

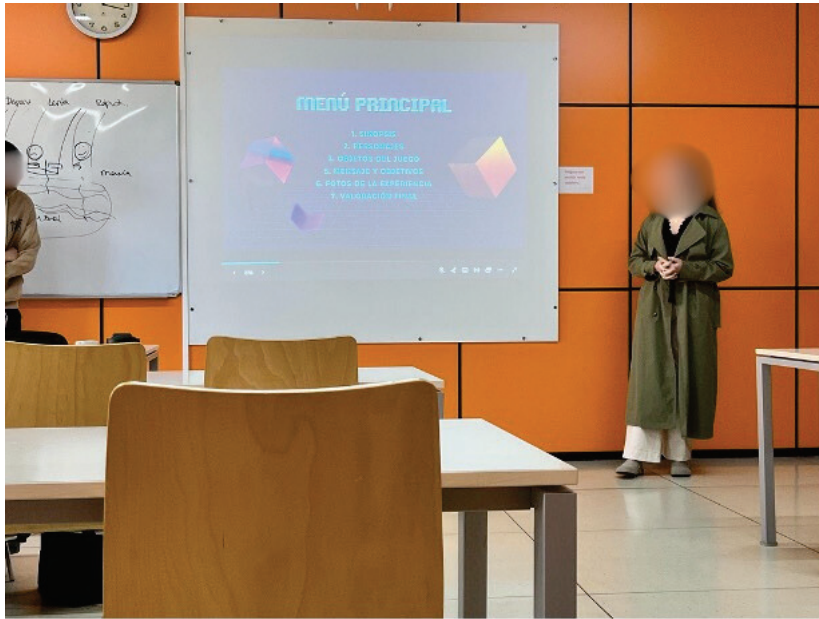
Imagen 5. *Prueba piloto de un Escape Room en Genially*



Fuente: Elaboración propia

Además, con el fin de realizar un seguimiento continuo del proceso de desarrollo, se organizaron tres presentaciones orales intermedias a lo largo del cuatrimestre. Estas exposiciones, realizadas en el aula ante el profesorado y el resto de compañeros y compañeras, permitieron compartir avances, resolver dudas metodológicas y recibir orientaciones antes de la presentación final.

Imagen 6. *Segundo simulacro de presentación*



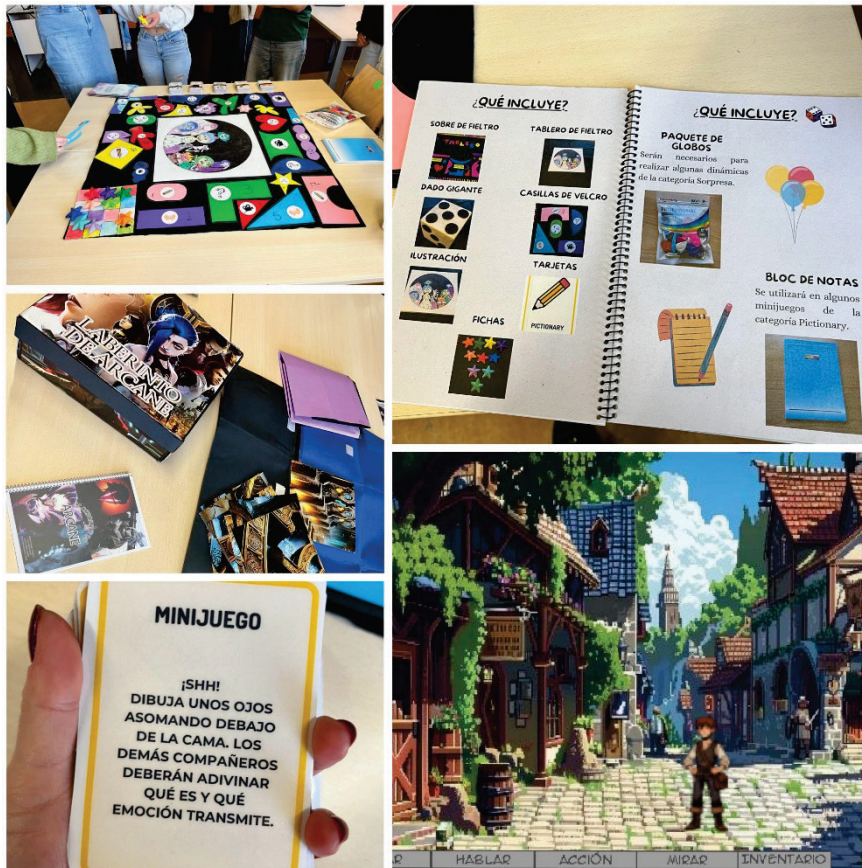
Fuente: Elaboración propia

Estas instancias se convirtieron en espacios de reflexión colectiva, en los que se promovió el análisis crítico de las propuestas y el fortalecimiento de las competencias comunicativas del estudiantado. También facilitaron la identificación de buenas prácticas entre grupos, la socialización de herramientas útiles y la creación de una comunidad de aprendizaje centrada en la colaboración, el respeto mutuo y la mejora constante.

Presentación de los juegos y donación a las entidades

La experiencia culminó con la entrega formal de los materiales lúdicos a las organizaciones colaboradoras, acompañada de evidencias documentales y testimoniales que dieron cuenta del impacto de la intervención. Se presentaron los juegos en sesiones finales donde participaron representantes de las entidades sociales, el profesorado y los propios estudiantes, generando espacios de diálogo y reflexión compartida. Estas presentaciones estuvieron marcadas por un ambiente de entusiasmo, reconocimiento y valoración mutua, donde tanto el estudiantado como las entidades pudieron intercambiar impresiones, sugerencias y aprendizajes.

Imagen 7. Resultado final de los juegos y accesorios donados a las entidades



Fuente: Elaboración propia

Las entidades expresaron en general un alto grado de satisfacción con el trabajo realizado, destacando no solo la calidad técnica y creativa de los juegos, sino también su utilidad práctica para abordar problemáticas reales de una manera accesible, dinámica y significativa. En algunos casos, las propuestas diseñadas lograron responder a necesidades concretas que las propias instituciones habían identificado previamente, como la mejora de la convivencia, el fomento de la empatía o el entrenamiento en habilidades sociales específicas. Este impacto tangible reforzó el sentido del Aprendizaje-Servicio como metodología transformadora.

Por parte del estudiantado, la presentación final supuso una instancia de validación de su proceso formativo, donde pudieron visibilizar su esfuerzo, justificar sus decisiones de diseño y asumir públicamente el compromiso social de su propuesta. El acto de donación de los materiales a las entidades selló el carácter bidireccional del proyecto, confirmando que el conocimiento universitario puede tener una aplicación directa y relevante en el entorno comunitario.

Por último, cabe destacar que experiencias como esta evidencian el potencial del Aprendizaje-Servicio lúdico como metodología clave en la universidad contemporánea (Sotelino Losada et al., 2019). En un contexto marcado por la irrupción de la inteligencia artificial, la automatización del conocimiento y la transformación digital de los entornos educativos, el ApS se presenta como una respuesta integradora que permite recuperar la centralidad de la dimensión ética, relacional y contextual del saber (García-Peñalvo et al., 2023). Frente a la estandarización de contenidos y la creciente dependencia de herramientas algorítmicas, esta metodología fomenta la construcción de aprendizajes significativos anclados en la realidad social, en los vínculos comunitarios y en el compromiso activo con el entorno.

El Aprendizaje-Servicio (ApS), y en particular su vertiente lúdica, desafía el paradigma de la educación centrada exclusivamente en competencias técnicas o instrumentales, abriendo paso a modelos formativos que valoran la empatía, la creatividad situada y la resolución colaborativa de problemas. La experiencia descrita en este capítulo demuestra que es posible generar propuestas educativas transformadoras sin renunciar a la rigurosidad académica, incorporando al mismo tiempo el juego como lenguaje universal y vehículo de inclusión (Desmet y Roberts, 2022).

En este proyecto, se hizo uso también de herramientas de inteligencia artificial en tareas como la redacción asistida de textos, la generación de recursos gráficos o la organización de ideas, aunque siempre de forma subordinada a los principios pedagógicos que guiaron todo el proceso. Lejos de sustituir la labor del estudiantado, estas tecnologías fueron utilizadas como apoyos complementarios, sometidos a una reflexión crítica constante sobre su sentido, utilidad y límites (Oncioiu y Bularca, 2025).

Así, se reivindica un modelo universitario basado en la colaboración, el pensamiento crítico y el compromiso con lo común, en el que el conocimiento no se concibe como un producto terminado que se transmite verticalmente, sino como un proceso dinámico, colectivo y situado. En ese horizonte, el Aprendizaje-Servicio lúdico no es solo una estrategia metodológica, sino una vía para repensar el papel social de la universidad y su potencial transformador en tiempos de cambio.

Referencias bibliográficas

- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Boyadjieva, P., Haralampiev, K., y Ilieva-Trichkova, P. (2024). Social Justice Profiles: An Exploratory Study towards an Empirically Based Multi-Dimensional Classification of Countries Regarding Fairness of Participation in Higher Education. *Societies*, 14(4), 44. <https://doi.org/10.3390/soc14040044>
- DeMink-Carthew, J., DeMink, J. W., y Smith, K. W. (2023). Exploring Social Justice Education as a Responsive Middle Grades Pedagogy to Promote Justice-Oriented Citizenship. *Education Sciences*, 13(9), 852. <https://doi.org/10.3390/educsci13090852>
- Desmet, O. A., y Roberts, A. M. (2022). Teaching for Positive and Transformational Creativity through Service Learning. *Education Sciences*, 12(4), 234. <https://doi.org/10.3390/educsci12040234>
- García-Castellar, R., Sánchez-Chiva, D., Roselló-Miranda, B., y Flor-Arasil, P. (2025). Exploring the Effectiveness of Combining Social Skills Training and Two Parent Programs in Improving the Social Competence of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Children*, 12(2), 132. <https://doi.org/10.3390/children12020132>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande-de-Prado, M. (2023). Service-Learning in Higher Education in the Age of Digital Transformation and Artificial Intelligence. *Education in the Knowledge Society*, 24, e312. <https://doi.org/10.14201/eks.312>
- Lampropoulos, G., y Sidiropoulos, A. (2024). Impact of Gamification on Students' Learning Outcomes and Academic Performance: A Longitudinal Study Comparing Online, Traditional, and Gamified Learning. *Education Sciences*, 14(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci14040367>

- Lin, H.-M., Chu, S.-Y., Chang, W.-H., Lo, I.-H., y Peng, H.-T. (2025). Promoting Peer Interaction and Acceptance Among Students with Special Needs Through an Experiential Learning Program. *Children*, 12(5), 543. <https://doi.org/10.3390/children12050543>
- Niu, S. J., Niemi, H., Yang, J., Wang, J., Wang, H., Li, J., y Liu, F. (2025). From Play to Progress: Student Learning of Social Skills with a Solution-Focused Approach. *Education Sciences*, 15(2), 218. <https://doi.org/10.3390/educsci15020218>
- Ribeiro, L. M., Doroftei, A., Miranda, F., Themudo, C., Dias, P., Peixoto, R., Oliveira, A., Correia, M., Aramburuzabala, P., Rosário, P., y Bringle, R. G. (2023). *Purpose in Life in Higher Education: Is There a Role for Service-Learning?* *Education Sciences*, 13(12), 1170. <https://doi.org/10.3390/educsci13121170>
- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., y Aguilar-Parra, J. M. (2023). Game-Based Learning and Service-Learning to Teach Inclusive Education in Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3285. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043285>
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M. Á., y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73–90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>

Diseño de narrativas digitales interactivas y análisis de videojuegos con el profesorado en formación de educación infantil

Jorge Ocejá

Universitat de les Illes Balears

Contexto

La presente experiencia tuvo lugar en la asignatura “22037 - Comunicació Audiovisual i Multimèdia en Educació Infantil” en el grado de magisterio en educación infantil de la Universitat de les Illes Balears (UIB) durante el curso 2024-2025. La UIB es la única universidad pública de las islas y cuenta con un campus principal en Mallorca en las afueras de Palma (en el camino hacia la Sierra de Tramontana) y varias sedes menores en las islas de Menorca e Ibiza. A través de esta estructura intentar dar respuesta a las particularidades geográficas del territorio facilitando el acceso a la educación superior en las distintas islas.

La Facultad de Educación está ubicada en el edificio Guillem Cifre de Colonya. El edificio también alberga la Facultad de Psicología, lo que favorece la colaboración entre áreas como la pedagogía, la psicología y la intervención social.

Los grados que ofrece son los siguientes:

- Grado en Educación Infantil
- Grado en Educación Primaria
- Doble Grado en Educación Infantil y Primaria (un itinerario de cinco años que permite obtener ambas titulaciones, con plazas limitadas y distribuidas entre las sedes de Mallorca, Menorca e Ibiza)
- Grado en Educación Social
- Grado en Pedagogía

Además, la Facultad de Educación coordina varios másteres oficiales, entre ellos el Máster en Tecnología Educativa, el Máster en Educación Inclusiva, el Máster en Intervención Socioeducativa con Menores y Familias, y el Máster en Primera Infancia.

Un rasgo distintivo de los grados en Educación Infantil y Primaria en Baleares es la exigencia, como ocurre en alguna otra comunidad, de superar una Prueba de Aptitud Personal (PAP). Esta medida busca garantizar que los aspirantes posean unas competencias mínimas y una motivación adecuada para la profesión. Otra peculiaridad respecto al resto del estado es el uso mayoritario del catalán como lengua de impartición de las asignaturas, aunque en algunos casos (como la presente experiencia) también es natural el uso del castellano.

La mayoría de las asignaturas vinculadas a la tecnología y a la innovación educativas son impartidas por investigadores del Grupo de Tecnología Educativa (<https://gte.uib.es/>).

La asignatura

En este contexto tiene lugar la asignatura optativa "Comunicació Audiovisual i Multimèdia en Educació Infantil" que se desarrolla durante el primer trimestre del curso (septiembre-diciembre) y que puede ser escogida por alumnado de 3º y 4º.

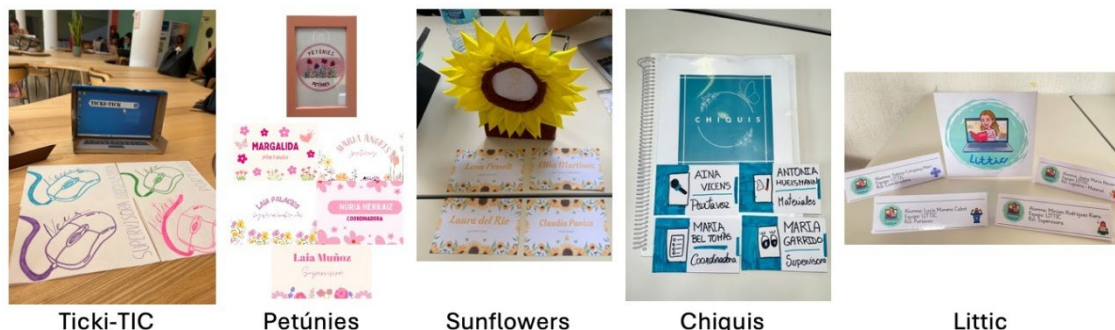
En esta edición, la asignatura contó con la participación de 25 alumnas, algo relativamente habitual en los estudios de educación infantil. Esto confirma las dinámicas de género que siguen estructurando las vocaciones profesionales y los imaginarios vinculados a los cuidados y a la educación infantil (Cameron, 2006). Dos alumnas eran Erasmus y aunque de manera puntual hiciéramos alguna aclaración en inglés, podían seguir las clases sin dificultad.

La disposición del grupo fue muy positiva y, aun contando con el estrés que habitualmente generan los estudios universitarios, el grupo mostró siempre una buena motivación hacia la asignatura y, en general, hacia los estudios de magisterio. Aun siendo totalmente presencial, la docencia se apoya en una plataforma de aprendizaje (en este caso Moodle) que utilizamos, principalmente, para compartir materiales, resolver dudas, realizar las entregas y recibir retroalimentación.

La docencia tuvo lugar en una sala reservada para asignaturas con agrupamientos flexibles, lo que facilitó que el trabajo diario y las entregas se realizaran a través de estructuras cooperativas. Si bien no se utilizaron todas las técnicas enumeradas por Johnson y Johnson (2014), sí que se incluyeron elementos de esta metodología como son la conformación de equipos de cuatro miembros, la asignación de roles, creación de

imagen corporativa, trabajo en equipo y la utilización puntual de alguna de sus técnicas en las actividades dialógicas (lápices al centro, saco de dudas, etc.).

Figura 1. Tarjetas identificativas e identidad visual de los grupos cooperativos



Contenidos y estructura de la asignatura

La asignatura se centra tal y como menciona su guía didáctica, en el estudio y análisis crítico de los medios y en las posibilidades educativas que ofrecen. Está muy presente, por lo tanto, una idea de alfabetización mediática cercana a la de López y Aguaded (2015) quienes la caracterizan como la capacitación de las personas para acceder, comprender, analizar críticamente y crear mensajes en los diferentes formatos de los medios de comunicación.

Para ello, se adaptó ligeramente la estructura original de la asignatura creándose dos bloques que se subdividían, a su vez en dos temas cada uno.

- Bloque 1. La educación en la sociedad de la información y la comunicación
 - Tema 1. Rasgos distintivos de la sociedad mediática actual
 - Tema 2. Comunicación audiovisual y multimedia en la enseñanza
- Bloque 2. Medios comunicación y ocio y Educación Infantil
 - Tema 3. Trabajo desde la imagen en movimiento
 - Tema 4. Trabajo desde las narrativas interactivas

Desde el enunciado de los temas, puede apreciarse la voluntad de crear una asignatura práctica directamente relacionada con el trabajo en y desde los medios, en particular desde los juegos. Las tareas entregables fueron:

1. Análisis crítico de los contenidos teóricos de clase (ubicados mayoritariamente en el primer bloque) (25%)

2. Producción audiovisual desde la imagen en movimiento (25%)
3. Producción audiovisual desde la narrativa digital (25%)
4. Videoanálisis de un videojuego con posibilidades educativas en educación infantil (25%)

Puede apreciarse como dos de las tareas (la 3 y la 4) se centran de manera explícita en el trabajo con juegos y videojuegos. No obstante, también la 2 (trabajo desde la imagen en movimiento) e incluso un trabajo previo no evaluable alrededor de la imagen estática, son precursoras de estas actividades, lo que acerca la asignatura a la metodología de aprendizaje basado en proyectos (Thomas, 2000).

Varias razones nos llevaron a centrar la asignatura al trabajo con juegos. En primer lugar, mi trabajo en la UIB como investigador Ramón y Cajal con una línea de trabajo alrededor de los videojuegos. Además, esta incorporación implica la ejecución como IP del proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación PLAYCOMP (Alfabetización videolúdica del profesorado e implementación de un recurso para el desarrollo ético y socioemocional en educación secundaria desde los videojuegos independientes) (<http://playcomp.es>). Por otro lado, la interpretación de los videojuegos como un medio de medios y como un medio convergente (Oceja y González-Fernández, 2020) nos parecía particularmente relevante para trabajar con el profesorado de Educación Infantil, quien habitualmente no está familiarizado con estos artefactos culturales.

Abordaje de las actividades centradas en lo videolúdico

En primer lugar, trasladamos una visión general de la asignatura para entender que las distintas piezas que se iban a crear (imágenes estáticas, imagen en movimiento, etc.) deberían integrarse en la narrativa digital (entrega 3) que se realizaría posteriormente con Twine (<https://twinery.org/>).

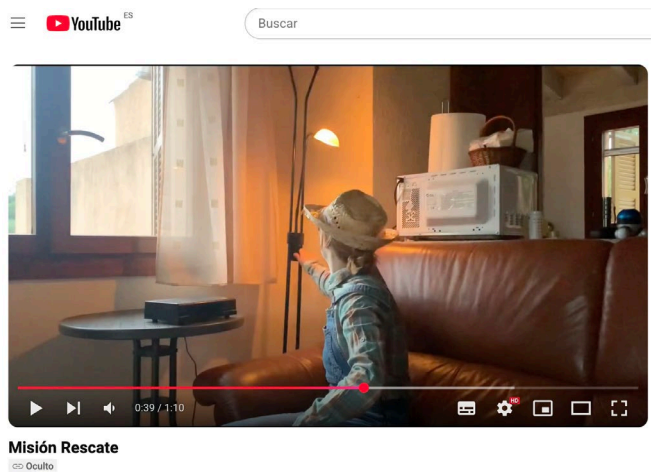
Comenzamos a trabajar alrededor de la imagen estática estudiando cuestiones como encuadre y composición, teoría de la exposición, luz y color y realizando un trabajo básico con herramientas de postproducción.

Una vez asentados estos conocimientos, pasamos a trabajar la imagen movimiento y la cultura cinematográfica del alumnado. Para ello compartimos referentes e integramos los conocimientos adquiridos previamente. Posteriormente, estudiamos y practicamos los tipos de planos, movimientos de cámara, creación de storyboards, identificación del

material básico de filmación y, finalmente, trabajamos con editores de vídeo no lineales. La pieza entregable de la tarea 2 debía incluir las siguientes características:

- Story board y guion de producción (planos breves y variados y cámara al menos en un 50% de los planos estática)
- Explicación del momento exacto en el que se incluirá dentro de la narrativa digital interactiva (tarea 3)
- Película de 1 minuto subida a YouTube

Figura 2. Fotograma de película de *Sunflowers*



Posteriormente comenzamos el trabajo de creación de narrativas digitales interactivas con Twine. Abordamos distintas cuestiones vinculadas a la alfabetización videolúdica tales como las definiciones de juego y videojuego y repasamos ejemplos interesantes de distintos géneros, en particular de narrativas interactivas. Posteriormente, pasamos a la parte práctica explorando Twine en profundidad a través de los tutoriales de Adam Hammond (<https://www.adamhammond.com/twineguide/>) revisando también algunos contenidos básicos de HTML y CSS.

Las maestras tuvieron autonomía para escoger las temáticas de sus narrativas, siempre que tuvieran vinculación con alguno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). A lo largo del proceso, además del guion técnico del juego, tuvieron que completar una ficha que cubriera los siguientes elementos:

- Cuestiones generales
 - Título tentativo:
 - ¿Qué situación vas a presentar al jugador?

- ¿Quién es? ¿Qué ha de hacer? ¿Por qué?
- ¿El juego acaba? ¿Cómo?
- ¿Estás seguro de que haga lo que haga el jugador va a aprender lo que quieres que aprenda? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de caminos/opciones darás al jugador? ¿Son trascendentes?
- Donde se incluye la película.
- Dimensión cognitiva
 - ¿Cómo vas a provocar su reflexión?
 - ¿Estás seguro de que las opciones que das y los caminos que se proponen en función de lo que decida el jugador sirven para fomentar su reflexión? ¿Por qué?
 - ¿Generas conflictos morales lo suficientemente ricos? ¿Cuáles?
 - ¿Estás seguro de que, juegue como juegue, y tome los caminos que tome ocurre esa reflexión?
- Dimensión emocional
- Recuerda que un juego, para que nos “marque”, tiene que ser sobre todo, emocionante. Indica qué emociones básicas (alegría, tristeza, ira, asco, sorpresa, miedo) y qué sentimientos experimentarán los jugadores en cada momento de la historia

Finalmente, en la entrega 4, se les pidió que realizaran un videoanálisis de alguno de los juegos mencionados por Lucas Ramada Piets en la guía que elaboró para la Biblioteca Pilarín Bayés (https://www.bibliotecapilarinbayes.cat/wp-content/uploads/2022/12/Guia-videojocs_diptic.pdf). Para el análisis y la posible creación de actividades educativas se les facilitó la tabla de análisis que recientemente hemos elaborado a partir de los trabajos de Óliver Pérez La Torre (Vilasís-Pamos et al., 2024). En la misma, se propone un análisis alrededor de tres elementos centrales como son el personaje, el mundo narrativo y la trama/desarrollo.

Tabla 1. Elementos para el diseño de actividades de aula a partir de modelos de análisis de videojuegos

Personaje	Mundo narrativo	Trama y desarrollo
Aspectos básicos del personaje: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Dónde vive?	Características básicas del mundo: ¿Se trata de un mundo real y/o posible? ¿De ser así, en qué época y lugar sucede la historia? ¿Es un entorno natural o urbano? ¿Es estático o evoluciona?	Resumen de la trama: Resume brevemente qué ocurre a lo largo del juego. ¿Se trata de una historia lineal que va de un punto A a un punto B? ¿Es más compleja? ¿Por qué?
Características especiales: ¿Qué peculiaridades físicas presenta? ¿Cómo es su personalidad? ¿Cuáles son sus valores? ¿Y su situación económica y familiar?	Personajes, lugares y objetos: ¿Qué otros personajes son importantes en el mundo? ¿Cómo se agrupan y qué relación mantienen con el jugador? ¿Qué lugares tienen importancia y cuáles son sus características (instituciones, edificios)? ¿Qué objetos y recursos aparecen y qué función tienen?	Planteamiento: ¿Cómo comienza el juego? ¿Qué mueve al jugador a actuar? De existir, ¿quién encarga esa misión y quién se beneficia de ella?
Cómo condicionan estas características la forma de jugar: ¿Es editable? ¿Te llevan sus características a jugar de una manera determinada?	Funcionamiento del mundo: ¿Cuáles son las leyes y sistema de valores del mundo? ¿Qué se puede y no se puede hacer? ¿Evoluciona?	Desarrollo de la acción: En el transcurrir de la historia, ¿qué momentos, decisiones o desafíos son importantes?
	Conflictos: ¿Presenta el mundo algún problema? De ser así, ¿en qué medida condiciona la experiencia de juego?	Final de la historia: ¿Cómo termina la historia? ¿Existen distintos finales? ¿Ha sido necesario completar algún tipo de logro?
	Interacción del jugador con el mundo: ¿Cómo es esta interacción? ¿En qué medida el jugador transforma el mundo? ¿Explora, explota recursos, sobrevive...?	Narrativa adicional: ¿Más allá de la trama, existe algún tipo de mensaje explícito o implícito que se manifieste dentro del juego?
		Diseño del juego y experiencia del jugador: ¿Qué tiene que hacer el jugador para progresar y/o ganar? ¿Cuál es el nivel de dificultad y en qué medida (si el juego es para más de un jugador) su experiencia depende de los otros?

Nota. (Vilasís-Pamos et al., 2024)

En el siguiente apartado mostramos los juegos creados (tarea 3) y los videoanálisis (tarea 4).

Resultados

Los juegos

- **María y el mar:** <https://jorgeoceja.com/juegomar/juegomar.html>
 - **Grupo:** Ticki-TIC
 - **Poster:**

Figura 3. Poster de María y el Mar



- **Ecohéroes:** <https://jorgeoceja.com/ecoheroes/ecoheroes.html>
 - **Grupo:** Petúnies
 - **Poster:**

Figura 4. Poster de Ecoheroes



- **Misión rescate:** <https://jorgeoceja.com/misionrescate/misionrescate.html>
 - **Grupo:** Sunflowers
 - **Poster:**

Figura 5. Poster de Misión Rescate



- **El desorden de Lucía:** <https://jorgeoceja.com/eldesorden/eldesorden.html>
 - **Grupo:** Chiquis
 - **Poster:**

Figura 6. El desorden de Lucía



- **El despertar:** <https://jorgeoceja.com/eldespertar/eldespertar2.html>
 - **Grupo:** Liitic
 - **Poster:**

Figura 7. Poster de El Despertar



Los videoanálisis

Los juegos escogidos fueron los siguientes:

Figura 8. Juegos seleccionados por los grupos



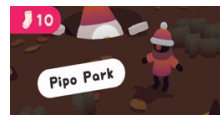
Vectronom
(Ludopium GmbH)



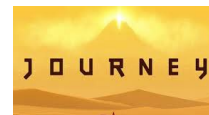
Heave Ho
(Le Cartel Studio)



Ollie and Bollie
(Sokpop Collective)



Pipo Park
(Sokpop Collective)



Journey
(Thatgamecompany)

A continuación, mostramos los trailers de los distintos juegos y los videoanálisis completados alrededor de las variables mencionadas. Se presentan cuatro videoanálisis ya que a uno de los grupos se le dio la opción de hacer una entrega textual.

- Vectronom (<https://www.youtube.com/watch?v=QzS7ablSdk0>)
 - Grupo: Ticki-TIC
 - Videoanálisis: <https://www.youtube.com/watch?v=IY12L1ROWfo>
- Heave Ho (<https://www.youtube.com/watch?v=tl07NG4ZY5c>)
 - Grupo: Petúnies
 - Videoanálisis: <https://www.youtube.com/watch?v=At6ogmKjKWE>

- Ollie and Bollie (<https://www.youtube.com/watch?v=sFFaOZBwjfM>)
 - Grupo: Sunflowers
 - Videoanálisis: <https://www.youtube.com/watch?v=ySN6k7eAjuE>
- Journey (<https://www.youtube.com/watch?v=2FZkTXs3Td8>)
 - Grupo: Littic
 - Videoanálisis:
<https://drive.google.com/file/d/1DChpOvgXLWraBPAXmUEebgZdPvwXcdus/view>

Conclusiones

Si bien la experiencia fue todo un reto, podemos considerarla altamente satisfactoria. Esto se manifiesta en cuestiones como las notas medias del alumnado, la valoración final de la asignatura o mi percepción como docente.

En lo que respecta a las calificaciones, todas las alumnas superaron la asignatura con notas que se movieron entre el 6,35 y el 9,03. La nota media fue relativamente alta ($n = 8,1$) lo que refleja una consecución de los objetivos propuestos al iniciar la asignatura.

Por otro lado, el resultado de la evaluación de la docencia también fue positivo ($n = 8$). Entre las cuestiones mejor valoradas aparecen elementos como “El profesor facilita la adquisición de las competencias previstas” ($n = 8,63$) o “Los recursos u materiales facilitados por el profesor son útiles para alcanzar las competencias” ($n = 8,75$). Las valoraciones cualitativas han ido en la misma línea con comentarios como los siguientes:

“Aunque no domine la informática me ha gustado mucho poder disfrutar de este profesor y de su asignatura ya que ha sido muy entretenida”

“Me ha encantado el tema de fotografía, ya que me ha abierto un mundo tanto personal como profesional. Agradezco su cercanía, dedicación y vocación”

A nivel personal, estos resultados representan una satisfacción ya que se trata de la primera asignatura que imparto como responsable en esta universidad. Además, existía una intencionalidad clara de poner en valor los juegos y los videojuegos como productos culturales y artísticos con valor.

Me sorprendió muy positivamente cómo las alumnas asumieron con naturalidad la necesidad de aprender “un poco” de HTML y CSS para ponerlo a disposición de su juego. A lo largo de las semanas, pude comprobar como exploraban de manera autónoma instrucciones y código (frecuentemente con Youtube o Chat GPT) para poder plasmar lo que tenían en la cabeza. Tratándose de la primera vez que afrontan un proceso de este tipo, considero que las narrativas digitales que han construido son muy interesantes.

También me sorprendió la elección de videojuegos. A lo largo de la misma pude constatar cómo probaban cada uno de ellos y cómo se implicaban en conversaciones sobre las posibilidades educativas de uno u otro. Aprovechamos para conectar estas discusiones con el movimiento “antipantallas” (particularmente relevante en educación infantil) y con

los debates mantenidos entre autores como Adell y Sánchez Vera (2023) frente al denominado “negacionismo digital” de autoras como Salmerón Ruiz o Catherine L’Ecuyer (2024). En términos generales, las maestras consideraban que, más allá de directrices políticas, existe un trabajo videolúdico muy cercano a los álbumes ilustrados y a otras manifestaciones literarias, que ofrece grandes posibilidades en infantil.

En definitiva, ha sido muy positivo comprobar su interés por lo mediático y en particular por los videojuegos no explícitamente educativos. De hecho, si algo hemos constatado en la asignatura, son las limitaciones de la gamificación básica (tan presente en infantil y en primaria) y de los juegos educativos mal diseñados. Estas limitaciones se hacen más evidentes al comparar dichas metodologías con la utilización de videojuegos comerciales desde enfoques dialógicos (Gee, 2014) o con los acercamientos construccionistas que abogan por el diseño de juegos por parte de los estudiantes (Papert, 1993). Esperamos que el presente capítulo refuerce la importancia de estas líneas de investigación y que, poco a poco, los videojuegos de calidad ocupen en las aulas el lugar que les corresponde.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, I. (2012). Alfabetización mediática: Un desafío para el siglo XXI. *Comunicar*, 19(38), 7-8.
- Cameron, C. (2006). Men in the Nursery Revisited: Issues of Male Workers and Professionalism. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 396–408. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.68>
- Gee, J. P. (2014). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. Second Edition*. Hampshire, Macmillan.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. [Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- López, L., y Aguaded, M. C. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de Educación y Comunicación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 44(1), 187-195.
- Papert, S. A. (1993). *Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas*. Basic Books.
- Ramada Prieto, L. (2023) *Guía de videojocs*. Biblioteca Pilarín Bayés. https://www.bibliotecapilarinbayes.cat/wp-content/uploads/2022/12/Guia-videojocs_diptic.pdf
- Sánchez Vera, M. Salmerón-Ruiz, M. A., Montiel, I., y L'Ecuyer, C. (2024). Llamada a la prudencia en el uso de las pantallas: Ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia. *Anales de Pediatría*, 101(2), 73-74. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2024.03.009>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Buck Institute for Education. https://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning
- Vilasís-Pamos, J., Oceja, J., y Pérez Latorre, Ó. (2024). Propuesta para el diseño de actividades de aula a partir de modelos de análisis de videojuegos. *Actas del 3er Congreso Internacional DiGRAES24*. DiGRA España.

Diseño de recursos lúdicos para potenciar la competencia comunicativa en ELE: una experiencia de aprendizaje-servicio

Anastasio García Roca

Universidad de Almería

Introducción

En la formación inicial del profesorado, las experiencias didácticas innovadoras se han convertido en una vía imprescindible para garantizar la calidad y la pertinencia social de los estudios de Maestro en Educación Primaria. La presente propuesta, desarrollada en la asignatura “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, invita al alumnado a crear de forma colaborativa juegos de mesa orientados a potenciar la competencia comunicativa en Español como Lengua Extranjera y surge como respuesta a dos tensiones que hoy atraviesan la investigación pedagógica y la práctica universitaria.

Por un lado, diversos trabajos han documentado la progresiva pérdida de motivación intrínseca cuando la enseñanza permanece anclada en modelos expositivos (Sánchez-Bolívar y Martínez-Martínez, 2022); el Aprendizaje Basado en el Juego aparece, en cambio, como un marco que combina reto, retroalimentación inmediata y agencia del estudiante, tres factores que sostienen la implicación cognitiva y afectiva. Incorporar la dimensión lúdica revitaliza así la vida del aula y, al mismo tiempo, proporciona a los futuros docentes un repertorio metodológico transferible a los contextos escolares de Primaria (Rodríguez-Ferrer, Manzano-León y García-Roca, 2024).

Por otro lado, la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa cuestiona la validez de los instrumentos evaluativos centrados exclusivamente en el producto final y reabre el debate sobre la autoría académica (García-Peñalvo, 2024). Una posible solución consistiría en desplazar la mirada hacia el proceso, observando la interacción, la toma de decisiones y la co-construcción de conocimiento (Baldrich y Domínguez-Oller, 2024). El diseño y la experimentación de prototipos lúdicos generan justamente esas evidencias ricas y difícilmente replicables por agentes artificiales: las negociaciones del equipo, las iteraciones sobre las reglas, la reflexión crítica que acompaña cada ajuste. De este modo,

la evaluación se vuelve auténtica y formativa, alineada con las demandas de un currículo que sitúa la competencia comunicativa en el centro y exige metodologías activas capaces de conectar el aprendizaje con situaciones reales.

Al confluir estos dos elementos (la motivación lúdica y la renovación evaluativa), la experiencia despliega un impacto que trasciende el aula universitaria: fortalece la autoeficacia del futuro maestro, legitima el juego como vehículo de aprendizaje riguroso y ofrece un modelo replicable para quienes buscan integrar la inteligencia artificial de manera crítica y creativa en la educación superior.

Sin embargo, el potencial transformador de la propuesta se amplía de manera significativa cuando se articula como un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS). Este enfoque pedagógico integra el trabajo académico con una intervención real en la comunidad, de modo que los conocimientos y habilidades desarrollados en la universidad repercuten directamente en la mejora de un entorno social determinado (Furco, 1996; Tapia, 2010). En nuestro caso, los juegos de mesa diseñados por el alumnado no se quedan en meros prototipos evaluables, sino que se implementan posteriormente en talleres estudiantes cuya lengua materna no es el español. Así, la actividad lúdica se convierte en un puente bidireccional: los futuros maestros ponen a prueba y refinan sus materiales en situaciones auténticas, mientras que los participantes externos reciben recursos culturales y lingüísticos que facilitan su aprendizaje e inclusión.

Metodología

Asignatura

Esta experiencia se ha llevado a cabo con estudiantes del tercer curso de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Almería durante el curso 2024/2025 en la asignatura obligatoria anual (10 ECTS) de Didáctica de la Lengua y la Literatura en los grupos A y B. Esta asignatura tiene como finalidad que el alumnado incorpore los fundamentos didácticos imprescindibles para llevar a cabo, con eficacia, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Educación Primaria. Concretamente, estas sesiones se llevaron a cabo en los Grupos de Trabajo (A1, A2, B1 y B2). En este sentido, la experiencia comenzó la primera semana de octubre y concluyó la segunda semana de noviembre comprendiendo un total de 6 sesiones de trabajo.

La práctica tuvo la siguiente temporalización (orientativo):

- 14 de octubre: presentación y desarrollo de la actividad
- 21 de octubre: desarrollo de la actividad
- 28 de octubre: desarrollo de la actividad y preparación de las exposiciones
- 4 de noviembre: presentaciones orales
- 11 de noviembre: presentaciones orales y juegos
- 30 de noviembre: fin del plazo entrega de trabajo escrito y entrega de materiales

La actividad tuvo un peso total de un 20% de la asignatura y se dedicó el primer cuatrimestre completo para la elaboración de los materiales. La evaluación estaría dividida en tres grandes bloques: material didáctico, exposición y defensa e informe didáctico.

Participantes

En total participaron 128 estudiantes (65 del grupo A y 63 del grupo B) que se dividieron en 32 grupos de trabajo formados por 3 a 6 miembros, aunque se admitieron trabajos individuales para facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes. Se trata de estudiantes universitarios con una edad media estimada de 24 años. En la evaluación inicial indicaron que no tenían un hábito lector

En el proyecto participaron 128 estudiantes matriculados en el Grado de Educación Primaria, distribuidos en dos clases presenciales diferenciadas: 65 en el grupo A y 63 en

el grupo B. Para el desarrollo de las actividades se fomentó el aprendizaje cooperativo: se constituyeron 32 equipos heterogéneos, cada uno integrado por entre 3 y 6 miembros, de modo que se equilibraran perfiles académicos, ritmos de trabajo y habilidades comunicativas. No obstante, se ofreció la posibilidad de realizar el proyecto de forma individual con el fin de respetar a quienes preferían un enfoque de trabajo más autónomo o cuyas circunstancias personales dificultaban la coordinación grupal.

Los participantes eran universitarios de tercer curso, con una edad media aproximada de 24 años. Por lo tanto, la mayoría presentaban una trayectoria formativa previa en didáctica y psicología educativa, lo que resultó útil para afrontar las tareas de planificación, implementación y evaluación de propuestas didácticas.

El proceso de constitución de grupos se dejó libre elección de grupos de trabajos por afinidades o compatibilidades. De forma complementaria, se llevó a cabo una dinámica guiada para facilitar la creación de grupos con nuevos integrantes e inclusión de nuevos miembros.

Secuenciación

La estructuración de las sesiones fue la siguiente:

Tabla 1. *Secuenciación de las sesiones*

	Descripción
Sesión 1. Movilización (GT).	Esta sesión tenía un doble objetivo: presentar el producto competencial que debían desarrollar y vivir la experiencia de un aprendizaje basado en el juego. Tras una breve presentación de los objetivos y características generales de la actividad, en esta sesión los estudiantes participaron en diferentes dinámicas y actividades lúdicas en las que se trabajaban contenidos curriculares presentes en la Orden del 30 de mayo de 2023. En este sentido, se utilizaron materiales como las cartas <i>Dixit</i> (conectar conceptos), <i>Story Cubes</i> (trabajar la creatividad) y <i>Black Stories</i> (activar el pensamiento lateral). La clase concluyó con un debate final: “¿Qué hace que algo sea realmente un juego?”.
Sesión 2. Activación (GD)	Para la siguiente sesión, los estudiantes debían traer juegos de casa y describir otros juegos que no requieran tablero (tres en raya, quién soy, OSO, etc.) que hayan sido utilizados durante su etapa de Educación Primaria o Secundaria. Entre fichas, dados o simples lápices analizan mecánicas, objetivos y potencial didáctico.
Sesión 3. Exploración (No presencial)	Esta fase se desarrolló de forma autónoma (no presencial) por parte de los estudiantes. Se debían recopilar experiencias reales de uso de juegos en el aula en diferentes etapas educativas (infantil, primaria y secundaria). Se podía hacer uso de bases de datos académicas como Dialnet, WOS, SCOPUS o Google Académico, pero también redes sociales como Instagram, Tik Tok o Facebook (#ABJ, #gamificación). Se elabora de forma conjunta un dossier informativo.

	Descripción
Sesión 4. Estructuración (GD)	En esta sesión se partió de los resultados hallados por los estudiantes en las sesiones anteriores. Los hallazgos cobran forma escénica: cada equipo ofrece un mini-TED de cinco minutos. Se trataba de que los estudiantes conociesen los beneficios y potencialidades didácticas de los juegos a través de experiencias documentadas. El Aprendizaje Basado en el Juego era posible y no solo un contenido teórico o idea utópica. Para ello, se realizaron pequeñas presentaciones y exposiciones sobre diferentes temáticas vinculadas al juego.
Sesión 5. Aplicación y comprobación (GT)	En el grueso de sesiones presenciales, los estudiantes debían diseñar su propio juego basado en las Competencias Específicas (y criterios de evaluación) de la orden del 30 de mayo, bien sean totalmente originales o aplicar adaptaciones a juegos populares con objeto de hacerlos didácticos.
Sesión 6. Aplicación y comprobación (GT)	Convertidos en <i>start-ups</i> , los equipos defienden su juego ante un jurado de “docentes-inversores” y familias. Siete minutos de <i>pitch</i> , cinco de testeo rápido, ficha 3-2-1 (tres aciertos, dos dudas, una sugerencia) y debate abierto. La retroalimentación se transforma en lista de mejoras priorizadas.
Sesión 6. Conclusión. No presencial/ voluntario)	En la conclusión de la experiencia docente, se donaron los materiales al centro educativo colaborador. Se planteó la posibilidad de que los estudiantes creadores de los materiales didácticos dinamizasen una sesión de trabajo, pero finalmente no fue posible por cuestiones operativas (se trata de un centro educativo que no cuenta con buenas conexiones de transporte público).

Evaluación

La evaluación se planteó como un proceso continuo estructurado en tres dimensiones complementarias: (1) la calidad del material elaborado; (2) la exposición y defensa oral del producto; y (3) el informe pedagógico que lo acompaña. Cada dimensión examina un aspecto distinto, de modo que, en conjunto, ofrecen una perspectiva poliédrica y exhaustiva del aprendizaje logrado. A continuación, se exponen los criterios de evaluación utilizados en cada parte.

El material elaborado (34%). Se valorarán, entre otros elementos:

- a. Adecuación a los objetivos, contexto y nivel educativo planteado
- b. Se valorará la creatividad, la calidad e innovación
- c. Funcionalidad y usabilidad de los materiales
- d. Integración de los contenidos lingüísticos y literarios en el juego
- e. Evaluación de la promoción de la motivación y participación (de todos los estudiantes)
- f. Originalidad de la propuesta

Exposición oral (33%). Se valorarán, entre otros elementos:

- g. Claridad expositiva
- h. Organización de los contenidos
- i. Selección del contenido de la exposición
- j. Contacto visual con la audiencia y lenguaje no verbal
- k. Voz y entonación
- l. Elementos visuales utilizados como soporte comunicativo
- m. Gestión del tiempo
- n. Ritmo de la presentación
- o. Respuestas a las preguntas o comentarios

El trabajo escrito (33%). Se valorarán, entre otros elementos:

- p. Adecuación formal: presentación, estructura, etc.
- q. Justificación de los elementos
- r. Claridad en la exposición de los contenidos
- s. Variedad de fuentes de información utilizadas
- t. Variantes del juego para atender a la diversidad del alumnado
- u. Adecuación a los objetivos, contexto y nivel educativo planteado
- v. Originalidad del juego o modificaciones sustanciales de juegos previos

Resultados

A continuación, se muestran dos ejemplos de materiales educativos elaborados por los estudiantes.

¿Qué es eso? Eso es...

Como profesor responsable de la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura he tenido la oportunidad de acompañar a las alumnas en la gestación de su proyecto *¿Qué es eso? Eso es...*. Su reto consistía en transformar el clásico *¿Quién es quién?* en un recurso curricular para 5.º de Primaria, de modo que la clasificación gramatical de palabras se convirtiera en el motor de la partida y no en un mero ejercicio de ficha.

Desde las primeras sesiones evidenciaron un sólido marco teórico: justificaron la opción lúdica con los principios del Aprendizaje Basado en Juegos y detallaron cómo el diseño garantizaría *feedback* inmediato, reto adecuado y participación activa—tres condiciones esenciales para la motivación sostenida del alumnado. El resultado material es sencillo, económico y robusto: dos tableros (rojo y azul) con veinticuatro fichas abatibles, sendas barajas de cartas y una dinámica de preguntas cerradas que obliga a afinar la precisión lingüística antes de descartar opciones. El objetivo didáctico—adivinar la carta del rival antes de que él descubra la propia—sitúa la gramática al servicio de la estrategia: cada “sí” o “no” depende de identificar la categoría, el número o el género de la palabra y conduce a razonar por descarte, reforzando los contenidos del currículo de Lengua.

Destaco la sensibilidad inclusiva mostrada por el grupo: incorporaron imágenes asociadas a cada término y diseñaron una tarjeta de pistas con preguntas modelo (“¿es un verbo?”, “¿es plural?”) para que alumnado con necesidades de apoyo o con escaso dominio del castellano pueda participar en igualdad de condiciones. Además, relacionaron explícitamente el recurso con las competencias en comunicación lingüística, personal-social y ciudadana, y subrayaron el valor del respeto al turno de palabra como aprendizaje transversal.

El proceso de construcción fue igualmente formativo. Tras comparar varias ideas (cartas, *twister*, etc.), eligieron la adaptación de *¿Quién es quién?*; documentaron los pasos de compra de materiales, pintado de tableros y montaje con pinzas, narrando incluso los errores y las soluciones adoptadas. Esa capacidad de autocrítica se refleja también en el

apartado de dificultades y aprendizajes, donde reconocen la importancia de prever los formatos de impresión y la necesidad de dividir tareas para optimizar tiempos.

En la evaluación final observé un recurso coherente con el currículo, atractivo para el alumnado y adaptable a contextos reales. Su posible evolución pasa por plastificar las cartas, incorporar velcro para cambiar contenidos y explorar versiones digitales que automaticen el *feedback*; sugerencias todas ellas que las estudiantes ya han anticipado en su informe y que muestran un notable sentido de mejora continua. En conjunto, el proyecto evidencia creatividad, rigor pedagógico y una sólida comprensión de cómo la experiencia lúdica puede convertirse en vehículo de aprendizaje significativo dentro del aula de Lengua.



Ilustración 1. *Juego de ¿Qué es eso? (elaborado por los estudiantes)*

Lenguapoly

Como parte de la asignatura he supervisado el proyecto *Lenguapoly*, desarrollado por un equipo de maestros en formación que se propuso trasladar la mecánica de Monopoly al área de Lengua Castellana y Literatura para 5.º de Primaria. Desde el primer día demostraron iniciativa: analizaron críticamente el juego comercial, seleccionaron elementos susceptibles de “reaprovechar” en el aula y consensuaron un nombre corto y memorable.

El trabajo de diseño evidenció una planificación minuciosa. Elaboraron un tablero con veinte “calles” lingüísticas agrupadas por categorías gramaticales, tres mazos diferenciados (90 tarjetas de preguntas, 27 de tabú y 27 de mímica, todas plastificadas), un dado único para abreviar turnos y una banca equilibrada. Optaron por centralizar la gestión del dinero en un tesorero, práctica que fomenta la responsabilidad financiera; incluso introdujeron el desempate mediante refranes para insertar un guiño lingüístico desde el arranque.

sido diseñados con un enfoque creativo y funcional, buscando fomentar el aprendizaje significativo de los contenidos lingüísticos y literarios a través del juego y la experimentación. Tal y como se puede observar, se aprecia un notable esfuerzo por integrar los contenidos curriculares con elementos visuales atractivos, dinámicas motivadoras y propuestas adaptadas a distintos niveles educativos.

Cada uno de los materiales refleja una combinación equilibrada entre el contenido académico y el componente lúdico, con el objetivo de favorecer la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.

- **La isla de la Gramática perdida:** Se trata de un tablero ambientado en una isla misteriosa donde los jugadores deben superar pruebas relacionadas con el uso correcto de la gramática (tiempos verbales, concordancia, ortografía, etc.) para avanzar y encontrar un tesoro escondido. El diseño incluye casillas especiales, retos sorpresa y recompensas, todo ello con un enfoque cooperativo.
- **Oca Lingüística:** inspirado en el tradicional juego de la oca, esta versión adapta el tablero para trabajar contenidos lingüísticos como sinónimos y antónimos, categorías gramaticales, y funciones del lenguaje. Cada casilla incluye una breve actividad que los jugadores deben resolver para continuar, favoreciendo la agilidad mental y la reflexión metalingüística.
- **ChampiHoyo:** Este original juego toma como referencia el popular Cornhole, adaptándolo con una temática infantil basada en setas y bosques encantados. El objetivo es lanzar pelotas hechas de bola de arroz e introducirlas en diferentes orificios del tablero. Cada orificio corresponde a una categoría lingüística (morfología, sintaxis, vocabulario, etc.), y para obtener puntos, el jugador debe responder correctamente a una pregunta asociada. El componente motriz, combinado con el reto cognitivo, convierte a ChampiHoyo en una herramienta eficaz para trabajar contenidos lingüísticos en entornos lúdicos y participativos.
- **En busca de las llaves mágicas:** este recurso propone una aventura donde el alumnado debe reunir una serie de llaves mágicas que se obtienen resolviendo enigmas lingüísticos. La narrativa del juego potencia la motivación intrínseca, mientras que los desafíos permiten revisar conocimientos sobre comprensión lectora, formación de palabras y análisis de textos.



Ilustración 3. *La Isla de la Gramática Perdida*



Ilustración 4. *Oca Lingüística*

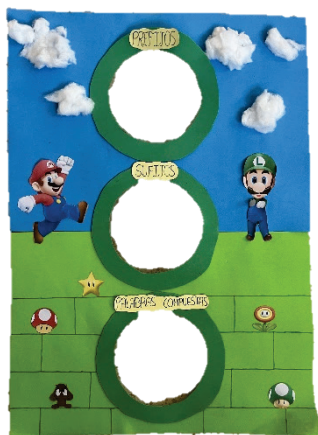


Ilustración 5. *ChampiHoyo*



Ilustración 6. *En Busca de las Llaves Mágicas*

Todos estos materiales reflejan una clara conciencia pedagógica por parte del estudiantado, así como una creciente capacidad para diseñar propuestas didácticas innovadoras, creativas y centradas en el aprendizaje activo.

Conclusiones

La experiencia docente, articulada en torno al diseño cooperativo de juegos de mesa para impulsar la competencia comunicativa, ha puesto de relieve la potencia transformadora de los enfoques lúdicos cuando se combinan con el aprendizaje-servicio y la evaluación auténtica. A lo largo de seis semanas de trabajo intensivo, 128 futuros maestros organizaron sus propios proyectos educativos, negociaron reglas, prototiparon materiales y defendieron públicamente sus creaciones ante sus compañeros; todo ello generó un clima de implicación cognitiva y afectiva muy superior al que suele alcanzarse con metodologías expositivas tradicionales. La elaboración de cada prototipo exigió al alumnado integrar fundamentos teóricos sobre ABJ y currículo, tomar decisiones de diseño inclusivo y ejercitar la reflexión metacognitiva en tiempo real. Esa mirada constante al proceso —y no solo al producto final— permitió recoger evidencias de interacción, pensamiento crítico y capacidad de mejora continua, ofreciendo al profesorado un registro rico y difícilmente replicable por herramientas de Inteligencia Artificial Generativa.

Entre los logros más significativos destacan el incremento de la motivación intrínseca, la consolidación de la competencia comunicativa interdisciplinar y el desarrollo de habilidades blandas —liderazgo, gestión del tiempo, negociación— que trascienden la materia de Lengua. Asimismo, la experiencia confirma que la inclusión de dinámicas de exposiciones breves, *feedback* continuado y rúbricas compartidas favorece una evaluación formativa equilibrada.

No obstante, la logística externa (falta de transporte al centro colaborador, saturación de calendarios académicos) evidenció la necesidad de prever alianzas institucionales más sólidas y de diversificar formatos —híbridos o digitales— que aseguren la transferencia sin dependencias infraestructurales. En conjunto, la propuesta demuestra que el juego, lejos de ser un mero elemento decorativo, puede convertirse en eje vertebrador de planes de estudio universitarios orientados a la acción, capaces de conciliar rigor académico, impacto social y creatividad profesional. La principal conclusión, por tanto, es que la formación inicial del profesorado gana en relevancia y calidad cuando inspira experiencias auténticas donde la ludificación, la investigación aplicada y el servicio a la comunidad convergen en un mismo gesto pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71, 141-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service.
- García <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/31942>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R., y Pérez-Ferra, M. (2020). La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: Una revisión sistemática. *Publicaciones*, 50(3), 19-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15744>
- García-Roca, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A. (2023). Adaptation and training model of the board game untold for narrative competence. *International Journal of Instruction*, 16(4), 579-596. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2023.16433a>
- Gràcia, M., Jarque, M., Astals, M., y Rouaz, K. (2020), Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115-136, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (BOJA 02-06-2023)
- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., García-Roca, A. (2024). Enhancing classroom climate and emotional intelligence through board games: A mixed-methods case study with moroccan students of spanish as a foreign language. *Thinking Skills and Creativity*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101668>

Sánchez-Bolívar, L., y Martínez-Martínez, A. (2022). Factores relacionados con la motivación del alumnado universitario e instrumentos para su evaluación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-22.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.26>

Tapia, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

Innovación metodológica en la formación universitaria a través del Aprendizaje-Servicio lúdico

Elena Martín-González

Universidad de Almería

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo general presentar de manera estructurada el proceso de implementación de metodologías activas en un aula de la Universidad de Almería. Este estudio se enmarca en el proyecto de innovación docente "Aprendizaje-Servicio lúdico: Elaboración de juegos para la transformación social" (24_25_1_10C) en el que participan diversos docentes-investigadores pertenecientes a distintos centros universitarios. Cada uno de ellos ha diseñado sus propios materiales y desarrollado su experiencia de forma particular, pero bajo un enfoque común basado en el uso del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y el Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodologías activas capaces de potenciar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto universitario actual, se hace cada vez más necesaria la adopción de enfoques pedagógicos que conecten los contenidos académicos con la realidad social y que, al mismo tiempo, promuevan una implicación activa y significativa del alumnado. Tanto el ABJ como el ApS responden a esta necesidad, al fomentar la motivación, el pensamiento crítico, la cooperación y la aplicación práctica de los conocimientos (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Esta propuesta metodológica no solo transforma el rol del estudiante, sino también el del docente, que asume una función de guía y facilitador de experiencias de aprendizaje más vivenciales y comprometidas.

En este capítulo se describe específicamente el enfoque práctico seguido para incorporar el ABJ y el ApS en las sesiones prácticas de la asignatura Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, impartida en la Universidad de Almería. Se trata de una asignatura de carácter básico, ubicada en el segundo curso del Grado en Educación Primaria, adscrita al área de Psicología Evolutiva y de la Educación dentro del Departamento de Psicología.

Las metodologías activas se sustentan en tres pilares fundamentales de la educación (Bernal González y Martínez Dueñas, 2009): 1) el alumnado es el protagonista activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) el aprendizaje es social, surge de la interacción entre el alumnado y el alumnado-profesorado; y 3) los aprendizajes duraderos han de ser significativos y, para ello, los enfoques pedagógicos deben ser viables, contextualizados y realistas, y ofrecer al estudiante oportunidades de transferir lo aprendido en el aula a situaciones de la vida real.

Dentro de las metodologías activas podemos encontrar el ABJ, que se refiere al uso y diseño de juegos con fines educativos dentro de entornos específicos. EL ABJ aprovecha el tiempo dedicado a los juegos con fines educativos (Steiner, Kickmeier-Rust y Albert, 2009), facilitando la asimilación de conceptos mediante entornos virtuales que simulan situaciones reales y ofrecen interacción, normas y retroalimentación (Kapp, 2012). Además, este método fomenta la construcción activa del conocimiento, aumenta la motivación y promueve la aplicación práctica para resolver problemas reales (Chen y Wang, 2009). Así, el ABJ combina juego, resolución de problemas y aprendizaje situado, ayudando a los estudiantes a aprender desde la experimentación y el manejo de la incertidumbre, fomentando de esta manera esa función de transferencia desde las aulas al mundo real.

El ApS, que ha sido catalogada como una de las mejores metodologías dentro de la enseñanza superior (Dienhart, Maruyama, Snyder, Furco, McKay y Hirt, 2016), describiéndola incluso como una “revolución silenciosa” (Batlle, 2013); se plantea como una metodología de naturaleza experiencial que integra, en un mismo proceso, el desarrollo de contenidos curriculares y la realización de un servicio a la comunidad (Mayor y Rodríguez, 2016; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015). Este enfoque ofrece un entorno educativo enriquecedor que impulsa al alumnado a aplicar las competencias adquiridas en contextos reales (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Gil, Moliner, Chiva y López, 2016; Rodríguez, 2014), lo que además contribuye a elevar su nivel de satisfacción con la experiencia formativa (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Teniendo todo lo anterior en cuenta, el objetivo general del presente trabajo es exponer el proceso de aplicación de metodologías activas, concretamente el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y el Aprendizaje-Servicio (ApS), en el desarrollo de las sesiones prácticas de la asignatura Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del Grado en Educación

Primaria, con el propósito de mostrar su potencial como herramientas pedagógicas innovadoras dentro del contexto universitario.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el enfoque pedagógico adoptado para incorporar el ABJ y el ApS en la enseñanza universitaria, destacando su papel como metodologías activas.
2. Analizar cómo estas metodologías fomentan la implicación activa del alumnado, la motivación, la transferencia de aprendizajes y la conexión con la realidad social.
3. Explorar los beneficios pedagógicos de ambas metodologías desde una perspectiva práctica, incluyendo la construcción de conocimiento, la resolución de problemas y el desarrollo de competencias en contextos reales.
4. Reflexionar sobre el papel del docente como facilitador de experiencias de aprendizaje vivenciales mediante estas metodologías.
5. Redactar el protocolo de aplicación de este proyecto con el fin de que otro profesional que lo desee pueda desarrollarlo en su aula.

Contexto de la experiencia: descripción de la asignatura

Consideraciones generales de la asignatura

- Universidad: Universidad de Almería
- Asignatura: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
- Plan: Grado en Educación Primaria (Plan 2015)
- Año académico: 2024-25
- Ciclo formativo: Grado
- Curso de la Titulación: 2
- Tipo: Básica
- Duración: Primer Cuatrimestre
- Créditos: 6
- Horas totales de la asignatura: 150

Competencias

Básicas	<ul style="list-style-type: none">★ Comprender y poseer conocimientos★ Aplicación de conocimientos★ Capacidad de emitir juicios★ Capacidad de comunicar y aptitud social★ Habilidad para el aprendizaje
Transversales	<ul style="list-style-type: none">★ Competencia social y ciudadanía global★ Conocimientos básicos de la profesión★ Capacidad para resolver problemas★ Comunicación oral y escrita en la propia lengua★ Habilidad en el uso de las TIC★ Capacidad de crítica y autocrítica★ Trabajo en equipo★ Compromiso ético★ Capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma
Específicas	<ul style="list-style-type: none">★ Adquirir conocimientos teóricos, realizar actividades prácticas y asimilar principios psicopedagógicos en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo y de los déficits susceptibles de apoyo educativo.★ Fomentar una actitud positiva hacia la reflexión como enfoque para afrontar la enseñanza en contextos de diversidad.★ Ser capaz de analizar el contexto e identificar las necesidades educativas específicas de apoyo educativo en el alumnado.★ Asumir la cultura de la diversidad como un valor positivo e indispensable para educar en una escuela sin exclusiones.★ Desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad,

desde una perspectiva de normalización e integración.

- ★ Respetar otras opiniones con asertividad y control de la situación.
 - ★ Comprometerse con los colectivos más desfavorecidos y contribuir, en el ámbito de sus responsabilidades, a mejorar la cohesión social y a desarrollar una actitud inclusiva.
 - ★ Respetar y valorar la diversidad como un elemento de enriquecimiento humano.
-

Objetivos y resultados del aprendizaje:

- Conocer las principales fuentes de diversidad de nuestra escuela comprensiva, contextualizando el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de una escuela inclusiva.
- Distinguir las características diferenciales del desarrollo de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de déficit físicos, psíquicos, sensoriales y/o de tipo cognitivo.
- Aprender las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de déficit económicos, sociales, culturales y otros.

Temario:

T. 1. Fuentes de diversidad del alumnado:

- 1.1. Escuela diversa y multicultural
- 1.2. Factores de diversidad y escuela inclusiva.

T.2. Necesidades específicas derivadas de déficits sensoriales:

- 2.1. La discapacidad visual: concepto, clasificación, etiología y tipos.
- 2.2. La discapacidad auditiva: definición, clasificación, etiología y tipos.

T. 3. Necesidades educativas específicas derivadas de déficits físicos:

- 3.1. Déficit motórico: concepto, clasificación, etiología y tipos
- 3.2. Parálisis cerebral infantil y Espina Bífida.

T. 4. Necesidades educativas específicas derivadas de déficits psíquicos

- 4.1. Discapacidad intelectual y Síndrome de Down
- 4.2. Trastornos del espectro autista.

T. 5. Otras necesidades educativas específicas

- 5.1. Altas capacidades
- 5.2. Dificultades de Aprendizaje
- 5.3. TDAH

5.4. Deprivación sociocultural.

Evaluación:

- Grupo Docente (70% de la nota final):
 - El conocimiento teórico se evalúa mediante una prueba objetiva (50% de la nota final) con preguntas de respuesta múltiple con tres alternativas en la que únicamente una de ellas será la correcta.
 - El conocimiento teórico-práctico se evalúa a través del portafolio (20% de la nota final) que recoge las actividades de clase realizadas en el aula (mapas conceptuales, píldora formativa, informes y prácticas).
- Grupo de Trabajo (30% de la nota final):
 - El conocimiento práctico se evalúa mediante un informe diseñado y elaborado por los estudiantes y una exposición del mismo. El contenido y la metodología de dicho informe se detallan en apartados posteriores.

Diseño metodológico

Cronograma

Las sesiones del proyecto de innovación docente se llevaron a cabo en los grupos de trabajo práctico, que contaban con una clase semanal de dos horas. En total, se desarrollaron diez sesiones, organizadas de la siguiente manera:

- Primera sesión: presentación del proyecto, formación de grupos de trabajo y resolución de dudas.
- Segunda sesión: sorteo de los casos y primer contacto con los diferentes juegos.
- Tercera sesión: contacto con los juegos y elección del que van a usar para trabajar en el caso. Primera encuesta anónima sobre el proyecto (pre-test).
- Cuarta-octava sesión: preparación tanto de los materiales a usar como del informe.
- Novena sesión: exposiciones de los trabajos y puesta en común de posibles mejoras de cara al informe.
- Décima sesión: última sesión para resolver dudas antes de la entrega del informe y aplicación de la segunda encuesta anónima sobre el proyecto (post-test).
- Sesión fuera del horario académico: de manera voluntaria los grupos que quisieron podrían ir a poner a prueba su material al colegio de donde salieron los casos o a ortocentro si así lo desearan.

* El informe se entregó 3 días más tarde de la última sesión de prácticas

Primera sesión: presentación del proyecto y formación de grupos de trabajo

Metodología de trabajo:

- Aprendizaje-Servicio lúdico: Elaboración de juegos para trabajar distintas Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAEs).
- A través de la integración del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y el Aprendizaje-Servicio (ApS), fomentaremos la conciencia social, la empatía y el compromiso cívico mediante el diseño y la donación (voluntaria) de juegos y recursos lúdicos que aborden el trabajo de una NEAE.

¿Qué haremos?

- A cada grupo se le asignará aleatoriamente un caso real de un niño/a con una NEAE para que la trabaje durante el cuatrimestre.
- El ABJs consistirá en elegir un juego ya existente y transformarlo para trabajar posibles déficits que encontremos en nuestro caso o crear un juego nuevo con el que trabajar esos déficits.
- Durante las sesiones trabajaremos en nuestro juego con el fin de crear materiales y un diseño pormenorizado para que cualquier profesional de un centro pueda usarlo: objetivos, instrucciones, funciones del maestro...
- Realización de un informe sobre nuestro juego vinculándolo con la NEAE y los contenidos teóricos de la asignatura.
- Presentación en clase de nuestro juego.
- Voluntario: Aplicabilidad del juego/material en el entorno educativo real.

Instrucciones generales para los grupos:

- Formación de grupos: entre 3 y 5 personas.
- Inscripción en Aula Virtual del grupo.
- El grupo debe mantenerse a lo largo de toda la práctica.
- Se trabajará cada día en clase (asistencia obligatoria).
- La entrega del informe la realizará una persona por grupo.
- En la exposición tienen que participar todos los miembros del grupo.

Evaluación (3 puntos):

¿Qué debe incluir el informe?

- Contextualiza el proyecto y caracteriza el caso práctico de tu NEAE.
- Define y explica la etiología de la NEAE.
- Describe las características principales de la NEAE y su impacto en el aprendizaje y desarrollo.
- Describe y justifica el diseño del juego/material lúdico.
- Documenta el proceso de elaboración del juego/material.
- Reflexiona sobre el desarrollo del proyecto y el impacto del juego/material.
- Presenta las referencias bibliográficas según APA7.

- Presentación oral de vuestro juego para el desarrollo de la NEAE (este punto estará sobredimensionado con respecto al resto, multiplicando por 3 la nota que obtengan en este ítem)

Objetivo final de la práctica:

- Los materiales creados serán donados a entidades no lucrativas y centros educativos públicos.
- El alumnado también podrá poner en práctica los diseños desarrollados.
- Nuestro centro de referencia será el CEIP Nueva Almería (de donde están sacados los casos), pero si alguien tiene interés en algún centro concreto donde quisierais donar el material, también es posible hacerlo.
- Los centros donde se donen los materiales también podrán dar retroalimentación al alumnado para que el proceso sea más enriquecedor.

Segunda sesión: sorteo de los casos y primer contacto con los diferentes juegos

El CEIP Nueva Almería fue el colegio con el que colaboramos estrechamente en este proyecto y fue la Pedagoga Terapéutica la que nos redactó los casos reales (Anexo I) con los que trabajar durante las sesiones reales.

Se les dijo a los alumnos que al desarrollar el juego tenían que pensar en todas aquellas cuestiones de su caso real, pero que si fuera necesario, podrían ampliar el caso detallando más los déficits propuestos para que el juego funcionase mejor.

Los juegos que se propusieron (Anexo II) pertenecen a la Universidad de Almería o a docentes que los ofrecieron, aunque se instó al alumnado que si lo deseaban podían traer juegos propios o desarrollar uno nuevo.

Durante las sesiones 2 y 3, los alumnos probaron todos los juegos que consideraron para aprender a utilizarlos y ver cual podía adaptarse mejor al caso de su NEAE, para finalmente, escoger uno (o más si así lo consideraban).

Tercera sesión: elección del juego y primera encuesta anónima sobre el proyecto (pre-test)

Durante la sesión 3 los grupos seguirán probando los juegos que les llamen la atención, con el objetivo de elegir el juego que usarán para intervenir sobre la NEAE que tienen que trabajar. Recordemos que se insta a los alumnos a elegir la cantidad de juegos que

deseen o a desarrollar uno propio. El objetivo siempre será adaptar el juego para trabajar los déficits que presenta su caso concreto.

Es en esta sesión cuando se aplica la primera encuesta totalmente anónima (pre-test) sobre las expectativas que tiene el alumnado sobre el proyecto (Anexo III). Aunque durante esta sesión se les pide que rellenen la encuesta, también ésta se dejó abierta en Aula Virtual y se les envió anuncios y mensajes para que la contestasen, con el objetivo de obtener la mayor muestra posible.

Cuarta-octava sesión: preparación de los juegos y del informe

Durante las sesiones previas a la exposición el alumnado trabajó sobre su juego, teniendo siempre el objetivo de usarlo como herramienta para trabajar el caso de la NEAE que se les había dado.

El rol del docente durante dichas sesiones fue de acompañamiento: resolviendo dudas, haciendo role-playing con ellos para ver cómo funcionaría el juego con la NEAE, proponiéndoles cambios y retándoles a elaborar planes de contingencias por si el juego no funcionaba por la razón que fuere.

Una vez que tanto docente como alumnado estaban seguros de que su juego funcionaría con su caso asignado, tenían que elaborar el informe (plantilla en el Anexo IV). Aquí el docente servía de revisor previo a la entrega: discutiendo cada punto con ellos y motivándoles a hacer un informe conciso con el objetivo de que cualquier profesional pudiese usar el mismo protocolo que ellos si así lo deseasen. Los alumnos podían enseñar o mandar el informe al docente las veces que fuese necesario durante estas sesiones, recibiendo siempre un *feedback* pormenorizado del docente. Además, la rúbrica con la que se evaluarían los informes (Anexo V) estuvo durante toda la actividad accesible en Aula Virtual para que el alumnado tuviese claro lo que se esperaba de ellos para elaborar la evaluación.

Novena sesión: exposiciones y puesta en común de posibles mejoras

Durante la sesión 9 todos los grupos expusieron sus trabajos durante aproximadamente 10 minutos poniendo el énfasis en cómo aplicarían el material en el contexto real del caso (ya que aspectos más formales del trabajo ya serían evaluados por la profesora una vez los informes estuviesen entregados).

Tanto la docente como el resto del alumnado aportó ideas sobre cómo se podría mejorar la aplicación del juego, de cara a la futura entrega del informe o a la aplicación real del mismo.

Las exposiciones fueron evaluadas y al igual que con el informe, los alumnos contaban previamente con la rúbrica de evaluación de las exposiciones (Anexo VI) en el Aula Virtual, para que la preparación de sus exposiciones estuviese más guiada.

Décima sesión: resolución de dudas y aplicación de la segunda encuesta (post-test)

La sesión 10 es la última clase antes de la entrega del informe, que se realizó 3 días después de esta sesión. Aquí, el alumnado ya tenía los informes elaborados, pero tuvieron la oportunidad de mostrárselos a la docente para recibir el último *feedback* después de las exposiciones.

Además, se realizó la segunda encuesta anónima (post-test) sobre el proyecto, con el objetivo de analizar cómo la aplicación del ApS lúdico había incrementado la motivación y la satisfacción del alumnado con la asignatura. Al igual que la primera encuesta, se pidió a los alumnos que la rellenasen en clase, pero también se dejó abierta en Aula Virtual para que, si lo deseaban, pudiesen hacerla los días posteriores. Esta segunda encuesta consta de los mismos ítems que la primera, para poder comparar y analizar el efecto de la intervención, con la salvedad de que se añade un primer bloque de preguntas cortas (Anexo VII).

Sesión fuera del horario académico: puesta en marcha del juego en el entorno real.

Los grupos que lo desearon, se apuntaban de manera voluntaria para ir al CEIP Nueva Almería (de donde están sacados los casos) para realizar el juego que habían desarrollado en el entorno real. Estos alumnos, se pusieron en contacto con la docente y ella les coordinó con el centro de destino para cuadrar horarios y cursos.

Además, los grupos que así lo quisieron, pudieron ir a centros diferentes, dando a la docente un contacto del centro para poder recibir el *feedback* pertinente. Los centros donde se hicieron las puestas en marcha, así como se donaron los materiales, también dieron retroalimentación a la docente para cerrar el ciclo del ApS y hacer que el proceso fuese más enriquecedor.

Resultados y evidencias del aprendizaje

Resultados observables: académicos, actitudinales, sociales

Los resultados cuantitativos del presente proyecto serán presentados en publicaciones posteriores, pero a nivel descriptivo nos gustaría destacar en este trabajo cómo la aplicación del ApS lúdico fue un éxito a diferentes niveles. Por un lado, ya en la presentación del proyecto en la primera sesión, la recepción del mismo por parte del alumnado fue muy buena, ya que valoraban que el objetivo último de la práctica fuese realizar el juego en un contexto real. Esto permite contar con la posibilidad de establecer contacto con instituciones escolares, una experiencia que habitualmente es limitada durante la formación universitaria y que suele ser motivo frecuente de quejas por parte del estudiantado.

A lo largo de las distintas sesiones desarrolladas en el marco del proyecto, se observó una actitud muy positiva por parte del alumnado. Mostraron un alto nivel de implicación, interés y disposición para participar activamente en las actividades propuestas. Esta actitud favorable se mantuvo de forma constante durante todo el proceso, lo que contribuyó significativamente al buen desarrollo de la experiencia y al cumplimiento de los objetivos planteados. La apertura del estudiantado hacia metodologías activas, fue clave para fomentar un clima de colaboración, creatividad y compromiso en el aula.

A nivel social, la experiencia también resultó muy enriquecedora, ya que el trabajo en grupo favoreció la cooperación y el compañerismo. La naturaleza lúdica de las dinámicas, centradas en la creación y uso de juegos con fines educativos, no solo facilitó la comprensión de los contenidos, sino que también generó un ambiente distendido y motivador en el que los estudiantes manifestaban estar disfrutando del proceso. Esta combinación de aprendizaje activo y disfrute compartido fortaleció el vínculo entre los participantes y potenció el sentido de comunidad en el aula.

Dificultades encontradas

A pesar de que la dinámica llevada a cabo tuvo muchas ventajas sobre el aprendizaje, también se encontraron dificultades y limitaciones a la hora de aplicarla. La limitación más evidente a la hora de aplicar el proyecto fue la gran cantidad de alumnado con el que nos encontramos. Educación Primaria es una carrera muy numerosa y, aunque los alumnos son divididos en grupos de trabajo para hacer las prácticas, estos cuentan con un

número de entre 40 y 50 alumnos por grupo. Esto dificulta mucho el rol activo del profesor en los grupos, siendo a veces muy difícil atender a todos ellos de una manera eficaz.

Ligado con la gran cantidad del alumnado, encontraríamos el segundo problema. Uno de los principales retos del proyecto ha sido la logística relacionada con la implementación de los juegos en contextos reales, ya que el elevado número de estudiantes dificultaba su distribución eficiente en el centro colaborador. Esta limitación hizo necesario organizar cuidadosamente los grupos y coordinar las visitas, lo que supuso un esfuerzo adicional en la planificación para intentar garantizar que todos tuvieran la oportunidad de poner en práctica sus propuestas en entornos educativos auténticos. Se espera que este proyecto siga creciendo y se genere una amplia red de centros escolares colaboradores para que la aplicación de los juegos pueda hacerse de una manera más eficaz que favorezca a los alumnos.

Conclusiones y reflexión docente

La valoración global de la experiencia ha sido muy positiva, tanto por parte del alumnado como del profesorado implicado. La aplicación de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio y el Aprendizaje Basado en Juegos ha demostrado ser eficaz para motivar al estudiantado, fomentar su participación y generar aprendizajes significativos. Para el profesorado, el proyecto ha supuesto una valiosa oportunidad de reflexión y renovación metodológica, permitiendo explorar nuevas formas de enseñanza más dinámicas y centradas en el estudiante. No obstante, se han identificado aspectos susceptibles de mejora, como la necesidad de optimizar la organización logística para facilitar la implementación de los juegos en contextos reales, especialmente cuando se trabaja con un número elevado de participantes. Finalmente, la experiencia ha mostrado un alto potencial de transferencia a otras asignaturas y niveles educativos, abriendo la puerta a futuras adaptaciones que mantengan el enfoque lúdico y social del proyecto en distintos marcos formativos.

Referencias bibliográficas

- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 45-67.
- Bernal González, M.C., y Martínez Dueñas, M. (2009). Metodologías Activas Para La Enseñanza y el Aprendizaje. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 14.
- Steiner, C.M., Kickmeier-Rust M.D. y Albert, D. (2009). *Little Big Difference: Gender Aspects and Gender-Based Adaptation in Educational Games; Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development*, pp 150-161. Springer Berlin Heidelberg.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Chen, MP., Wang, LC. (2009). The Effects of Type of Interactivity in Experiential Game-Based Learning. In: Chang, M., Kuo, R., Kinshuk, Chen, GD., Hirose, M. (eds) *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development. Edutainment 2009*. Lecture Notes in Computer Science, vol 5670. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 305–309.
- Suñer, R.B. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Mayor, D. y Rodríguez D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: Una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
- Santos Rego, M.A., Sotelino, A., Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Conway, J., Amel, E., Gerwien, D.P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.

- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Folgueiras, P., Luna, E., Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.

Anexo I: Casos de NEAEs aportados por uno de los centros del curso 2024/2025

Caso 1: MMRV

- 19 años
- Aula específica
- Nivel curricular de 1º de primaria
- Necesidades motoras que afectan tanto el desplazamiento, como la psicomotricidad fina en una extremidad superior.
- Se desplaza en silla de ruedas y utiliza la tablet con autonomía.
- Intereses: cuentos, música (le gusta cantar), pelotas de varios tamaños y colores, algunos juegos de mesa.

Caso 2: CPV

- 15 años.
- Aula específica.
- Nivel curricular de 2º de primaria
- Alteraciones del habla, aunque se comunica con autonomía y participa socialmente.
- Sabe leer y escribir con ciertas dificultades.
- Intereses: escribir, ayudar y organizar, juegos de mesa, series y películas.

Caso 3: JAIM

- 14 años.
- Aula específica.
- Nivel curricular de 1º de primaria
- Alteraciones del habla y necesidad de silla de ruedas para desplazarse.
- No ha adquirido la lectoescritura, pero deletrea y compone algunas palabras.
- Intereses: fútbol, música actual, construcciones, colorear.

Caso 4: AGG

- 15 años.
- Aula específica.

- Nivel curricular de 1º de primaria
- Utiliza un comunicador (tablet) en nivel iniciado.
- Comprende órdenes e instrucciones, aunque a veces tiene dificultades para realizarlas.
- Necesidades visuales y motoras; se desplaza con autonomía.
- Intereses: canciones infantiles con ritmo, construcciones, colorear, algunas series y dibujos.

Caso 5: JMSS

- 18 años.
- Aula específica.
- Nivel curricular de 2º de primaria
- Autonomía en el uso de tablet y en autocuidado.
- Ligera pérdida auditiva.
- Intereses: música (flamenco y rumbas), juegos de mesa, series y dibujos no infantiles.

Caso 6: F-VPS

- 18 años.
- FPB Servicios Comerciales.
- Dificultades en motricidad fina y desplazamiento, se cansa rápidamente.
- Intereses: bailar y teatro.

Caso 7: LPC

- 18 años
- FPB Servicios Comerciales
- Déficit de atención, muy curioso, le gusta conocer cómo funcionan las cosas.
- Intereses: pasear perros.

Caso 8: CCA

- 19 años
- FPB Servicios Comerciales.

- Le cuesta mucho trabajar en clase, pero las actividades que implican el uso de ordenador le motivan bastante.
- Intereses: videojuegos, anime.

Caso 9: AMA

- 18 años.
- FPB Servicios Comerciales.
- Nivel curricular entre 3º y 4º EP.
- Intereses: salir con amigas, series juveniles.

Caso 10: GLH

- 18 años.
- FPB Servicios Comerciales.
- Nivel curricular entre 4º y 5º EP, con mayor nivel en matemáticas.
- Intereses: muy curioso, le gusta conocer nueva información.

Anexo II: Juegos utilizados

Juego	Editorial
Torre Vértigo	Game Planet
Pictionary	Mattel Games
Fantasma Blitz	Devir
Morada Maldita	Mercurio
Batalla de Genios	Lúdilo
Speed Cups	Mercurio
Untold	The Creativity Hub
Abejitas zum zum	Mercurio
Monopoly	Monopoly

Autoría

(en orden de aparición)

Ana Manzano León. Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Almería. Su línea de investigación se centra en la aplicación del aprendizaje basado en juegos y la gamificación como herramientas transformadoras de aprendizaje y sensibilización. Doctora en Educación e Innovación Didáctica con doble mención internacional, másteres en Educación y TIC, Educación Especial y Formación del Profesorado. Colaboradora en proyectos de investigación educativa financiados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Agencia Estatal de Investigación, un proyecto Erasmus+ y diversas actividades de transferencia realizadas junto a ONGs como Farmamundi y Médicos del Mundo.

Esther García Zabaleta Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Navarra) y licenciada en Psicología (UNED, Pamplona). Doctora en Psicología por la Universidad Pública de Navarra. Premio Extraordinario Fin de Carrera y Segundo Premio Nacional Fin de Carrera. Profesora del Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Pública de Navarra. Miembro del Grupo de Investigación Aprendizaje a lo largo de la vida. Lifelong-learning (UPNA). Miembro del Instituto de investigación I-COMUNITAS. Autora de diversas comunicaciones, capítulos y artículos sobre adolescencia, competencia digital, educación inclusiva y metodología de Aprendizaje-Servicio. Investigadora de varios proyectos de investigación, así como de proyectos de innovación docente.

José M. Rodríguez Ferrer. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Burgos. Su investigación se enfoca en el uso del aprendizaje basado en juegos y la gamificación como estrategias para transformar el aprendizaje y promover la sensibilización social. Es Doctor en Ciencias Médicas con premio extraordinario y Doctor en Educación con mención internacional. Posee másteres en Psicología General Sanitaria y en Diseño Tecnopedagógico (e-Learning). Ha colaborado en proyectos educativos financiados por la Junta de Andalucía y el Ministerio, además de participar en iniciativas de transferencia con ONG como Farmamundi y Médicos del Mundo.

Rafael Villén Contreras. Maestro de Educación Primaria, ocupando el puesto de funcionario de carrera en el CEIP Nuestra Señora de la Salud. Su perfil académico se complementa, con un Grado en Educación Primaria, un Máster en Investigación en Actividad Física y Deporte por la Universidad de Granada, y otro en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y la Salud por la Universidad de Jaén. Además, es doctor en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado con distinción CUM LAUDE por la Universidad de Jaén, con quien colabora activamente en distintos proyectos relacionados con esta temática. Además, Rafael ha contribuido al campo de la investigación con varias publicaciones en revistas SJR Q1, Q2 y Q3, donde aborda temas clave como la competencia digital docente, la seguridad y la salud.

Javier Rodríguez Moreno. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén en el área de Didáctica y Organización Escolar. Graduado en Magisterio de Educación Primaria, Física e Infantil y Licenciado en Pedagogía. Ha recibido el Premio de Investigación Antonio Domínguez Ortiz y el Premio Extraordinario de Doctorado. Sus líneas de investigación son la Tecnología educativa, formación del profesorado y metodologías activas. Investigador del Grupo de Investigación «INFORTED, Innovación, Formación y Tecnología en Educación» dentro del Plan Andaluz de Investigación (SEJ-641) y Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación en Tecnología Educativa e Innovación Didáctica en Educación Superior (RIITID) AUIP.

Miguel Fernández Cárcar. Graduado en Historia y especialista en Historia de la Educación. Desde 2024 es doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UPNA con una tesis doctoral llamada: Pensamiento histórico y aprendizaje basado en videojuegos: análisis comparado de las competencias adquiridas a través de dos videojuegos de estrategia histórica. Un estudio de caso, obteniendo una calificación de sobresaliente Cum Laude. Dicha tesis fue premiada con un segundo accésit en la cuarta edición del Premio Santander a Proyectos de Tesis Doctorales sobre el uso de las TIC en la docencia. Desde 2018 ejerce como profesor de Geografía e Historia en secundaria, donde además es tutor y desde 2021 compagina su trabajo con la docencia universitaria en la UPNA como profesor Asociado dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación. Sus líneas de investigación principales son las pedagogías lúdicas y el Aprendizaje y Servicio Solidario. Es autor de varios trabajos de carácter científico y ha asistido y participado en varios congresos y

seminarios de carácter nacional e internacional. De la misma manera, imparte formación a docentes en distintos centros escolares y ha desarrollado diversos proyectos educativos con diferentes centros, asociaciones y ONGs.

Carlos D. Ciriza-Mendívi. Profesor del Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra. Doctor por la Universidad del País Vasco, sus principales líneas de trabajo se han centrado en el análisis del pensamiento histórico en la formación del profesorado en el Grado de Educación Primaria y el Máster Universitario del Profesorado de Educación Secundaria. Asesor científico del Observatory on History Teaching in Europe, ha combinado sus tareas investigadoras con la docencia en el área de didáctica de las ciencias sociales y de la historia, así como en numerosos proyectos nacionales e internacionales vinculados al análisis de la competencia digital docente, la educación patrimonial y el desarrollo de la empatía histórica como elemento fundamental del pensamiento histórico.

David Recio Moreno. Profesor del Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Es Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red por la misma institución. Está licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Zaragoza y diplomado en Magisterio, con especialidad en Educación Primaria, por la UPNA. Imparte la asignatura “La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio” en la especialidad de Orientación Educativa del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Asimismo, participa en la docencia de las asignaturas “Diversidad y respuesta psicopedagógica” y “Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva”, en los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Sus principales líneas de investigación se centran en la alfabetización digital, la competencia digital del alumnado y del profesorado, el uso seguro, responsable y crítico de Internet por parte de niños, niñas y adolescentes, las metodologías educativas colaborativas y participativas, así como la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Paula Rodríguez Rivera. Doctora en Equidad e Innovación Educativa por la Universidad de Vigo (2024). Su investigación se centra en el potencial de la inteligencia artificial, los videojuegos y el aprendizaje basado en juegos como herramientas para promover la inclusión de género y la concienciación de la comunidad LGTBIQ+.

Jorge Oceja. Maestro, psicopedagogo y máster en tecnología educativa (beca Fulbright-MEC). Doctor en Ciencias de la Educación con la tesis "Design of Game Experiences to Promote Civic Competence". Ha sido becario de investigación en el MEC y ha trabajado como docente en Londres (programa MEC de Auxiliares de conversación en USA (programa de Profesores visitantes del MEC en Texas y California) y en España. A su regreso trabajo para el INTEF y fue director del programa educativo de la Fundación Botín. Ha realizado estancias de investigación en distintas universidades extranjeras y es autor de múltiples trabajos académicos. Actualmente trabaja como Investigador Senior Ramón y Cajal en la Universitat de les Illes Balears donde lidera el proyecto PLAYCOMP financiado por la Agencia Estatal de Investigación y dirigido a promocionar la competencia cívica y socioemocional de profesorado y alumnado desde los videojuegos independientes.

Anastasio García Roca. Profesor ayudante doctor en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Inició su trayectoria académica en 2017 como contratado predoctoral en la Universidad de Almería, donde desarrolló su tesis doctoral con mención internacional y calificación CUM LAUDE. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Sevilla, universidad de Silesia y en el Georgia Tech Institute (EE. UU.), y ha sido beneficiario de un contrato posdoctoral Margarita Salas en la Universidad de Murcia. Cuenta con una sólida experiencia docente, habiendo impartido 10 asignaturas del área con excelentes evaluaciones. Ha intervenido en 25 congresos internacionales y ha formado parte de tres proyectos I+D+i financiados por el Ministerio. Además, dirige el Aula de Letras de la Universidad de Almería, desde donde coordina actividades de extensión universitaria como clubes de lectura, jornadas literarias y cursos de escritura creativa.

Elena Martín-González. Diplomada en Educación Social por la Universidad de Salamanca (2012) y graduada en Psicología por la Universidad de Almería (2016). En 2022 obtuvo el título de doctora en Psicología, con una tesis centrada en la vulnerabilidad al déficit en el control de impulsos y sus implicaciones conductuales. Ha compaginado la labor docente en asignaturas de Psicología Básica y Evolutiva, mostrando un fuerte compromiso con la innovación educativa. Actualmente, es investigadora postdoctoral en la Universidad Jaume I de Castellón dentro del programa Juan de la Cierva. Ha participado en diversos congresos de innovación docente, donde ha centrado su contribución en el uso de la gamificación como herramienta para dinamizar el aprendizaje y fomentar la implicación del alumnado.