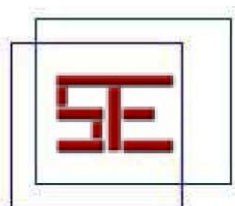


Revista **T**eoría de la **E**ducación.
Educación y Cultura en
La **S**ociedad de la **I**nformación.
Vol. 11. Nº3. Noviembre 2010



MONOGRÁFICO

Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”

Juan Pablo Orejudo González (Coord.)
(Universidad de Salamanca) (España)

<http://revistatesi.usal.es>
ISSN 1138-9737

SUMARIO

EDITORIAL

Juan Pablo Orejudo González (Universidad de Salamanca).....6-7

MONOGRÁFICO

PERSONALIDAD Y ELECCIÓN DE PERSONAJE EN LOS JUEGOS DE ROL: DIME QUIÉN ERES Y TE DIRÉ QUIÉN PREFIERES SER

Pedro José Ramos-Villagrasa (Universidad de Barcelona) y Manuel J. Sueiro
(Universidad Complutense de Madrid).....8-26

JUEGOS DE ROL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA: PERCEPCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Víctor Abella García (Universidad de Burgos) y Mario Grande de Prado (Universidad
de León).....27-54

LOS JUEGOS DE ROL EN EL AULA

Mario Grande de Prado (Universidad de León) y Víctor Abella García (Universidad de
Burgos).....56-84

HISTORIA DE LAS PUBLICACIONES DE LOS JUEGOS DE ROL EN ESPAÑA

Francisco José Cabrero Sañudo (Universidad de Alcalá de Henares).....85-133

CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES ANTE LA ENERGÍA TRAS EL USO DE UN JUEGO DE ROL

Jorge Hernández Carbonell (Universidad de Valencia).....135-148

FUENTES HISTÓRICAS DE LOS JUEGOS DE ROL: UN EXPERIMENTO PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTIGUA

Juan Ramón Carbó García (Academia de Rumanía en Roma – Universidad
Complutense de Madrid) e Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca).....149-167

JUEGOS DE ROL Y ROLES DE GÉNERO

Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca) y Juan Ramón Carbó García
(Academia de Rumanía en Roma – Universidad Complutense de Madrid).....168-184



JUEGO DE ROL Y EDUCACIÓN, HACIA UNA TAXONOMÍA GENERAL

Antonio Roda (Universidad de Sevilla).....185-204

EL PERFIL DEL EDITOR DE JUEGOS DE ROL

Héctor Sevillano Pareja (Universidad de Salamanca).....205-225

MOVING EDUCATIONAL ROLE-PLAY BEYOND ENTERTAINMENT

Thomas Duus Henriksen (University of Aarhus).....226-262

**UNA NUEVA FORMA DE ENTENDER EL ROL EN SALAMANCA:
PROYECTO MÍMESIS**

Juan Pablo Orejudo González y Luciano Patricio Tronconi
(Universidad de Salamanca).....263-276

**HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA
APLICACIÓN PRÁCTICA DEL JUEGO DE ROL**

Marta Ortiz de Urbina Criado, Sonia Medina Salgado y Carmen De La Calle Durán
(Universidad Rey Juan Carlos).....277-300

MISCELÁNEA

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL CONTACTO ENTRE CULTURAS

Irene Verde Peleato (Universidad de Valencia).....302-335

**IDENTIFICACIÓN DEL DOMINIO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN EL
ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO**

Margarita Pino Juste y Jorge Soto Carballo (Universidad de Vigo).....336-362

**PERCEPCIONES DEL E-LEARNING DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
RESPONSABLES TÉCNICOS DE UNIVERSIDAD**

Julio Cabero Almenara y M^a del Carmen Llorente Cejudo
(Universidad de Sevilla).....363-395



**CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO
ESTRATÉGICO EMPLEADO AL INTERACTUAR CON SIMULACIONES
EDUCATIVAS**

María José Bouciguez y Graciela Santos (Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires, UNICEN).....396-414

ENSAYOS

MITOS Y LEYENDAS SOBRE LOS JUEGOS DE ROL

Rocío Tizón (Escritora).....415-425

RECENSIONES

LA CRISIS DE LA ESCUELA EDUCADORA

Recensionado por: Jorge Martín Domínguez (Universidad de Salamanca).....426-428

PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS

Recensionado por: Juan Pablo Hernández Ramos
(Universidad de Salamanca).....429-430

DIDÁCTICA E INNOVACIÓN CURRICULAR

Recensionado por: Carlos José González Ruiz (Universidad de Salamanca).....431-433

**SOBRE LAS RELACIONES DE LA TEORÍA Y LA HISTORIA DE LA
PEDAGOGÍA. UNA INTRODUCCIÓN AL DEBATE EN ALEMANIA
OCCIDENTAL SOBRE LA RELEVANCIA DE LA HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN (1950-1980)**

Recensionado por: Sara Serrate González (Universidad de Salamanca).....434-435

**LOS SISTEMAS AUTOMATIZADOS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN
BIBLIOGRÁFICA: EVALUACIÓN Y TENDENCIAS EN LA ERA DE
INTERNET**

Recensionado por: Laura I. Cardeñosa Tejedor (Universidad de Salamanca).....436-437

SOCIEDAD, SISTEMA Y HÁBITAT

Recensionado por: Sara Serrate González (Universidad de Salamanca).....438



TESIS

**ESTUDIO DEL SECTOR EDITORIAL DE LOS JUEGOS DE ROL EN
ESPAÑA: HISTORIA, TIPOLOGÍA, PERFIL DEL LECTOR, DEL AUTOR,
DEL TRADUCTOR Y DEL EDITOR.**

Héctor Sevillano Pareja (Universidad de Salamanca).....439-440



EDITORIAL

Juan Pablo Orejudo
juanpa_og@usal.es
Universidad de Salamanca

Estimados lectores de *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, para mí es todo un placer tener la oportunidad de coordinar este número monográfico que hemos titulado *Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”*.

Rol.

Oír, ver o, simplemente, pronunciar este monosílabo despierta temor, angustia, desasosiego y desconcierto en las mentes de muchas personas. ¿Esta reacción de miedo está justificada? La opinión pública, los bulos y las leyendas tienen, por desgracia, mucho que opinar sobre el tema.

No han sido pocos los obstáculos que se han encontrado algunas formas de ocio que entran dentro del calificativo de Juegos de Rol. Quizá sea por desconocimiento, estos juegos que han existido desde hace decenios se han demonizado por los medios de comunicación, ente poderosísimo al alcance de todas las personas, con el consiguiente desprecio por parte de la sociedad.

Se han dado pasos de gigante contra el desconocimiento del tema que se trata en este monográfico, pero apenas se oye eco de las pisadas ni se ven las huellas del camino andado. *Perspectiva educativa y cultural de “Juego de rol”* nace con ambición de asentar bases sólidas ya construidas sobre otros títulos anteriores sobre los juegos de rol y que sirvieron de inspiración y precedente tanto a los autores que aquí firman como a la comunidad “rolera” en general.



Es complicado encontrar publicados libros o artículos medianamente serios y argumentados sobre este tema. Existen, pero son minoría. Se ha encontrado información no contrastada en medios de difusión como internet pero de una forma bastante vaga. Se han escrito breves ensayos sobre algunas facetas de los Juegos de Rol pero no salen de la calificación de meros datos estadísticos y opiniones de gente anónima. Aun con todo, poco a poco la falta de bibliografía científica se va superando.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) evolucionan a una velocidad pasmosa y todos y cada uno de los aspectos vitales del hombre se amoldan a las nuevas posibilidades que nos ofrecen, que no son pocas. Los Juegos de Rol no son una excepción y han evolucionado de la mano de la tecnología hacia nuevas dimensiones. En ocasiones han variado tanto que son difícilmente reconocibles bajo el calificativo de juego de rol.

Con estas nuevas formas de conocimiento del juego de rol, el propósito de trabajo en este monográfico es dar a conocer, investigar y derribar muros a través de la fuerza de la palabra escrita. Los escritores de los artículos aquí contenidos son expertos en la materia. Algunos son creadores de juegos de rol a la par que profesores, otros son investigadores y otros son escritores con ansias de saber. Todos ellos poseen perfiles diferentes pero tienen la sabiduría necesaria para escribir sobre el tema que hoy nos atañe. Se demuestra en los artículos propuestos que este ocio tan desconocido tiene grandes aplicaciones en el campo de la psicología, la educación, la sociología, estudios de género, la interpretación, la creación de historias narrativas, y un largo etcétera. Si bien no es la panacea que salvará al profesorado de todos sus achaques, se abren nuevas ventanas al conocimiento. Dejemos que por esas ventanas recién abiertas entren nuevos aires para mostrar de lo que son capaces de hacer en manos de personas adecuadas con sed de conocimiento.



MONOGRÁFICO

PERSONALIDAD Y ELECCIÓN DE PERSONAJE EN LOS JUEGOS DE ROL: DIME QUIÉN ERES Y TE DIRÉ QUIÉN PREFIERES SER

Resumen: Los juegos de rol son una forma de ocio en la que un conjunto de jugadores participa en un sistema de creación de historias episódicas y participativas. La personalidad es un constructo que ha mostrado su influencia en la toma de decisiones de múltiples aspectos de la vida, y en este estudio comprobamos si se relaciona con la elección de personaje. Se contó con cincuenta y siete jugadores de rol que cumplimentaron un cuestionario acerca del juego de rol *Dungeons & Dragons*. Los resultados muestran diferencias en la elección de la clase de personaje según los factores de personalidad Apertura a la Experiencia, Amigabilidad y Extraversión. Junto a ello, se examinan las asociaciones existentes entre personalidad y preferencia de determinados tipos de partidas de rol. Finalmente, se reivindica la realización de más investigaciones que contribuyan a conocer la relación entre personalidad y elección de personaje en los juegos de rol.

Palabras clave: personalidad; juegos de rol; toma de decisiones.



PERSONALITY AND CHARACTER PREFERENCE IN ROLE-PLAYING GAMES

Abstract: In role-playing games players perform participative and episodic stories. Personality is a psychological construct associated with decision processes in many aspects of life. In this study, we analyzed if Big Five Personality Factors were related to game character preferences in the role-playing game *Dungeons & Dragons*. Results show that Personality is related only in the decision of character's class. We also study the relationship between Personality and plots in role-playing games (action, intrigue, mystery, and personal relationships). Finally, recommendations to further investigation were given.

Key words: role-playing games; decision processes.



PERSONALIDAD Y ELECCIÓN DE PERSONAJE EN LOS JUEGOS DE ROL: DIME QUIÉN ERES Y TE DIRÉ QUIÉN PREFIERES SER

Fecha de recepción: 20/04/2010; fecha de aceptación: 14/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Pedro José Ramos-Villagrasa
pramosvi7@docd4.ub.edu
Universidad de Barcelona

Manuel J. Sueiro
msueiro@gmail.com
Universidad Complutense de Madrid

1.- LOS JUEGOS DE ROL

Los juegos de rol son una forma de ocio que ha estado rodeada de interés y polémica a partes iguales. Existe consenso al considerar *Dungeons & Dragons* de Gygax y Anderson (1974) el primer juego de rol. En él, los jugadores simulan ser héroes en un mundo de fantasía similar a los que pueden encontrarse en el subgénero literario de ficción denominado literatura fantástica. Como tales héroes, se adentran en cubiles, mazmorras y guaridas de criaturas malvadas para derrotarlas y así conseguir realizar grandes gestas a la vez que incrementan el poder de sus personajes, por ejemplo, mediante objetos mágicos o el aprendizaje de nuevas habilidades y conjuros.

Con el paso del tiempo el concepto de juego de rol se popularizó, y a la vez que *Dungeons & Dragons* se desarrollaba nacieron otros juegos también sustentados en la simulación de personajes, pero basados en otros géneros como la ciencia ficción o el terror. En la actualidad incluso se diferencian los juegos de rol tradicionales (apodados “de papel y lápiz”) de otras variantes o formas de ocio relacionadas como los juegos de rol en vivo o los videojuegos catalogados “de rol”. Una revisión del concepto de juego de rol y sus diferentes modalidades puede encontrarse en Hitchens y Drachen (2008).

Mackay (2001) define los juegos de rol como un sistema de creación de historias episódicas y participativas que, amparándose en reglas, permite a un grupo de jugadores y un director de juego determinar cómo se resuelven las interacciones entre los personajes que interpretan.



La definición de Mackay (2001) nos resulta especialmente apropiada pues resalta las características definitorias de los juegos de rol frente a otros tipos de ocio: en primer lugar, enfatiza que los juegos de rol se basan en la creación de historias; en segundo lugar, que la creación de historias es participativa; en tercer lugar, resalta la existencia de un reglamento que regula el juego; en cuarto lugar, diferencia los dos tipos de jugadores que suelen encontrarse en los juegos de rol: los “jugadores”, que interpretan los personajes protagonistas, y el director de juego, que interpreta a los personajes secundarios, propone una trama y asegura el cumplimiento de las reglas establecidas; por último, refiere el modo en que todos los elementos se conjugan –personajes principales y secundarios que interactúan y que, según lo indicado en las reglas, se determina el resultado de dichas interacciones– para dar lugar a la narración.

Una partida de rol no puede realizarse sin la creación de “personajes jugadores”, los personajes ficticios que los jugadores desean interpretar. Cada juego de rol determina, dentro de su ambientación, qué tipo de personajes jugadores resultan apropiados, de manera que en un juego ambientado en la Edad Media española no será procedente interpretar un vaquero, al igual que tampoco lo será interpretar un técnico de laboratorio en una historia ambientada en el Imperio Romano.

1.1.- La investigación acerca de los juegos de rol

El interés de los investigadores por los juegos de rol hasta el momento no ha sido amplio, pero sí diverso. La razón posiblemente se encuentra en la escasa difusión de este tipo de juegos, de hecho, la mayor parte de artículos se han publicado después de crímenes o suicidios que los medios de comunicación vincularon a los juegos de rol, como el caso de Javier Rosado producido en 1994 en España, más popularmente conocido como “Crimen del Rol”.

Aunque posteriormente se probara que ninguno de estos casos tenía una relación directa con los juegos de rol, la opinión pública los ha asociado con la criminalidad, el satanismo y los comportamientos vandálicos. Como indican Esteban y Vecina (1999) esto puede explicarse por la tendencia de las personas a explicar la conducta anómala o aberrante basándose en los factores más inusuales o desconocidos, como eran en aquel momento los juegos de rol. En este sentido destacamos el estudio de Leeds (1995), el cual trató de probar que los juegos de rol eran un precursor del satanismo, hipótesis que no fue confirmada en su estudio el cual, además, mostró que satanistas y jugadores de rol tenían características de personalidad y creencias muy diferentes entre sí.



Lo que la investigación ha mostrado acerca de los jugadores de rol es que éstos tienen una elevada capacidad de imaginación y empatía (Rivers, 2007) y que el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes que juegan a rol es similar a los que no lo hacen (Esteban y Vecina, 1999), salvo en el caso de las mujeres donde las no jugadoras muestran una mayor ansiedad social/timidez respecto a las jugadoras. También se ha documentado la posibilidad de utilizar juegos de rol como parte de una psicoterapia (Enfield, 2007), como una herramienta formativa (Camargo, Jacobi y Ducrot, 2007) o de intervención social (Esteban y Vecina, 1999), entre otros.

El único estudio que ha mostrado una relación que apoye los prejuicios acerca de los juegos de rol es el de Simon (1998), que encuentra una asociación entre los años como jugadores del juego de rol *Vampiro: La Mascarada* y la conducta antisocial, si bien debemos recordar que la correlación no implica una relación de causalidad, esto es, que basándonos únicamente en un estudio y en su metodología empleada no podemos asumir que esa relación no pueda deberse a otras causas. De hecho, en una línea de investigación similar, Abyeta y Forest (1991) no encuentran relación alguna entre jugar a rol y realizar actos delictivos.

En definitiva, aún necesitamos más investigación acerca de los aspectos psicológicos de los juegos de rol. En la actualidad estamos experimentando un interés emergente por los juegos de rol desde el punto de vista académico. Estas nuevas investigaciones se interesan tanto por comprender mejor los aspectos psicológicos, sociológicos e incluso literarios que rodean el juego de rol (v. g. Dyszelski, 2006; Hammer, 2007; Hitchens y Drachen, 2008; Park y Henley, 2007), como por estudiar formas de ocio vinculadas a los juegos de rol que tienen un mayor número de aficionados, como los videojuegos de rol multijugador o MMORPG (v. g. Cole y Griffiths, 2007; De Freitas y Griffiths, 2007; Hsu, Kao y Wu, 2007).

2. LA ELECCIÓN DE PERSONAJE EN LOS JUEGOS DE ROL

Un aspecto de especial interés desde la psicología es comprender qué lleva a un jugador a elegir desempeñar un personaje determinado en un juego de rol. A diferencia del teatro, donde sus características físicas pueden determinar qué tipo de papeles puede adoptar, en los juegos de rol cualquier persona puede interpretar cualquier personaje, al menos dentro de las posibilidades de la ambientación en que se esté jugando. Estos



personajes deberán definirse en los términos delimitados por las reglas del juego y, también, en una historia del personaje como si se tratara de una biografía, explicando cómo ha sido la vida del personaje ficticio en la ambientación hasta el momento de iniciarse la historia.

En algunos juegos de rol se utiliza el azar para determinar los rasgos definitorios de un personaje, pero en la mayoría de ellos, como en *Dungeons & Dragons*, es el propio jugador quien decide qué interpretar. Por tanto, crear un personaje jugador para una partida de rol es, en esencia, un proceso de toma de decisiones en el que el jugador opta por unas combinaciones u otras de rasgos según el personaje que desee interpretar.

2.1.- La elección de personaje en *Dungeons & Dragons*

En primer lugar es preciso aclarar que según la edición del juego que utilizemos existen diferentes opciones de elección de personaje, por lo que en este trabajo nos centraremos en la más popular en España en la actualidad, *Dungeons & Dragons* 3.5 (Tweet, Cook y Williams, 2003; Cook, Williams y Tweet, 2003; Williams, Tweet y Cook, 2003), asumiendo únicamente la utilización de los tres manuales básicos para el juego, llamados “Manual del Jugador” (donde se describen las reglas básicas del juego, incluyendo la creación de personajes jugadores), “Guía del *Dungeon Master*” (dedicada al director de juego, que en este juego se conoce con el apelativo de *Dungeon Master*) y “Manual de Monstruos” (una descripción de criaturas para ser empleadas como enemigos de los protagonistas). Algunos libros posteriores destinados a ampliar el juego ofrecen versiones opcionales o ampliaciones de las opciones que vamos a incluir en el estudio.

En *Dungeons & Dragons* el jugador debe realizar una serie de elecciones fundamentales para crear al personaje jugador que interpretará en el juego. Se trata de elegir la “raza” y la “clase” de su personaje, así como asignar los valores determinados a las seis “características”. Desarrollaremos estos conceptos a continuación.

La “raza” hace referencia a la especie a la que pertenece el personaje. En los mundos de fantasía es normal que los humanos convivan con otras especies ficticias como los elfos o los enanos. La elección de raza garantiza al jugador ciertas ventajas para su personaje: por ejemplo, los elfos pueden ver en la oscuridad, mientras que los humanos saben



hacer más cosas (poseen más puntos de habilidad, en términos de juego) que el resto de razas. Desde el punto de vista interpretativo las razas también ofrecen diferentes formas de ver la vida y de interacción entre sí que el jugador deberá interpretar. En *D&D* las razas disponibles para los jugadores son: humano, elfo, gnomo, mediano, semielfo y semiorco.

Por lo que respecta a la “clase”, ésta determina la ocupación del personaje, que siempre será de carácter heroico, desde un guerrero a un mago. La elección de la ocupación es el eje fundamental de la creación de un personaje al determinar qué cosas sabrá hacer y en qué grado, como pelear, moverse sin ser detectado, lanzar conjuros, etc. En *D&D* las clases de personaje disponibles son: bárbaro, bardo, clérigo, explorador, hechicero, guerrero, mago, paladín y pícaro.

Por último, las “características” son valores de juego que todo personaje posee y que sirven como principal representación del mismo. Son seis: fuerza, destreza, constitución, inteligencia, sabiduría y carisma. Al crear su personaje el jugador debe asignarle una puntuación a cada característica, disponiendo de diversos métodos para hacerlo. Ciertas características son de mayor importancia para determinadas clases de personaje, como la fuerza para un guerrero o la inteligencia para un mago, por lo que normalmente guardan relación entre sí.

A partir de las elecciones realizadas en estos cuatro rasgos, el jugador sólo debe aplicar lo indicado en las reglas del juego para construir su personaje al completo. Después, deberá complementar los rasgos de juego con su interpretación durante la partida.

3.- LA PERSONALIDAD Y SU INFLUENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES

La personalidad es un constructo que se ha convertido en básico dentro de la psicología y que hace referencia a “la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente” (Allport, 1937, 48).

Uno de los modelos de personalidad con más difusión es el modelo de los “Cinco Grandes” o Big Five, que determina que la personalidad puede dividirse en cinco componentes fundamentales: “Neuroticismo”, que caracteriza a personas preocupadas, inseguras, temperamentales, ansiosas, depresivas, etc.; “Extraversión”, que caracteriza a personas como sociables, amistosas, habladoras, asertivas, con buen humor, etc.; “Apertura a la experiencia”, que caracteriza a personas originales, imaginativas,



deseosas de probar cosas nuevas, con variados intereses y sentimientos estéticos; “Responsabilidad”, que caracteriza a personas prudentes, controladas, respetuosas y planificadas; el último factor es “Amigabilidad”, que caracteriza a personas sensibles, amables y comprensivas. Todas las personas poseen los “Cinco Grandes” en alguna medida, si bien en unas unos factores predominan sobre los demás.

Aunque se han identificado limitaciones en el modelo (Benet-Martínez, 1997; Block, 1995; John y Robins, 1993), existe acuerdo respecto a su solidez (Goldberg, 1990; John, 1990). De hecho, ha sido utilizado para explicar la influencia de la personalidad en muchos ámbitos, como el escolar, el laboral o el clínico.

Uno de los aspectos donde la personalidad ha mostrado su influencia es en la toma de decisiones de cualquier tipo. Tenemos ejemplos en la decisión de cambiar de trabajo (Zimmerman, 2008), tener hijos (Jokela, Kivimäki, Elovainio y Keltikangas-Järvinen, 2009), la música que escuchamos (Rentfrow y Gosling, 2003), nuestra intención de voto (Schoen y Schumann, 2007) y, también, en el tipo de personaje jugador que asumimos en un juego de rol (Hsu *et al.*, 2007; Park y Henley, 2007).

4.- EL PRESENTE ESTUDIO

Nuestra investigación continúa la línea acerca de la influencia de la personalidad del jugador de rol en la creación de sus personajes jugadores de trabajos como los de Hsu *et al.* (2007) y Park y Henley (2007).

En nuestro caso circunscribimos la investigación a un juego de rol en concreto, *Dungeons & Dragons* versión 3.5, para proporcionar a los participantes un marco de referencia conocido y utilizado por ellos mismos, en lugar de categorías creadas ad hoc para el estudio como en el trabajo de Hsu *et al.* (2007) o de un videojuego online como en el caso de Park y Henley (2007) que, a pesar de contar con una adaptación a juego de rol “de lápiz y papel”, realmente es una adaptación del sistema de *Dungeons & Dragons* a la ambientación del videojuego.

Junto a ello, esta investigación también ahonda en la relación entre la personalidad y la preferencia por historias con un determinado tipo de argumento (acción, intriga, misterio, relaciones interpersonales).



Consideramos que los jugadores interpretan personajes de acuerdo con su personalidad (Park y Henley, 2007), por lo que nuestras hipótesis son las siguientes:

H1: Los factores de personalidad se asociarán con la elección de la raza del personaje jugador.

H2: Los factores de personalidad se asociarán con la elección de la clase del personaje jugador.

H3: Los factores de personalidad se asociarán con la preferencia de características del personaje jugador.

Dado que, además, en un juego como *Dungeons & Dragons* las elecciones de raza, clase y características del personaje jugador pueden dar lugar a personajes más o menos ventajosos, planteamos la cuarta hipótesis en los siguientes términos:

H4: La elección de raza, clase y características del personaje jugador estarán relacionadas entre sí.

Por último, creemos que, análogamente a la elección de personaje, la personalidad debe jugar algún papel en la elección de argumentos, si bien la investigación realizada hasta el momento no ha tratado esta cuestión.

H5: Los factores de personalidad se asociarán con los diferentes tipos de argumento para las partidas de rol.

5.- MÉTODO

5.1. Participantes

Participaron en el estudio 57 personas jugadoras habituales de rol, con el requisito de haber jugado alguna vez a *Dungeons & Dragons*. La media de edad fue de 27,76 años y la desviación típica de 5,02 (mínimo 16, máximo 39 años). El 87,7% de los sujetos eran varones, algo esperable ya que el rol continúa siendo una afición mayoritariamente masculina aunque el número de jugadoras se incrementa progresivamente (Dyszelski, 2006). Respecto al nivel de estudio, la mayoría contaba con estudios universitarios (59,6%), seguido de los sujetos con estudios secundarios (38,6%) y el resto (1,8%)



estudios primarios. Respecto a la situación laboral, el 64,9% de los participantes eran trabajadores activos, mientras que el 22,8% eran estudiantes y el resto se encontraba en situación de desempleo en el momento de aplicación del cuestionario.

Los participantes informaron llevar una media de 13,02 años jugando al rol y en concreto 8,75 años jugando a *Dungeons & Dragons*. Respecto a la frecuencia de juego, el 47,4% informó que jugaba una vez por semana, un 10,5% lo hacía más a menudo (al menos dos o tres veces por semana), mientras que el resto jugaba con menor asiduidad (una vez al mes o incluso menos).

5.2. Variables e instrumentos

Los factores de personalidad “Big Five” fueron medidos con la versión en castellano del BFI de Bennet-Martínez y John (1998), elaborada por los propios autores. Cuenta con cuarenta y cuatro ítems, de los cuales ocho miden Neuroticismo, ocho miden Extraversión, diez Apertura a la experiencia, nueve Amigabilidad y los nueve restantes Responsabilidad. Un ejemplo de ítem es “Es minucioso/a en el trabajo”. Las respuestas se midieron mediante escala tipo Likert de cinco puntos, desde “Muy en desacuerdo” hasta “Muy de acuerdo”.

Además, empleamos un cuestionario creado ad hoc para este estudio en el que se indagaba acerca del número de años jugando a rol, número de años jugando a *D&D*, elección preferida de raza y clase de personaje, ordenación por relevancia de las seis características de personaje, y ordenación por preferencia de los argumentos para las partidas de rol. Junto a ello, se recabó información sobre variables sociodemográficas como el sexo o la edad de los participantes.

5.3. Procedimiento

Los datos se recogieron aprovechando la celebración de unas jornadas de rol en el Principado de Asturias. Se abordó a los sujetos preguntándoles si querían participar en un estudio sobre los jugadores de rol que estaban realizando las universidades de Barcelona y Complutense de Madrid. Se especificaba en ese momento que la única condición para participar en el estudio era haber jugado alguna vez a *Dungeons & Dragons*. A continuación, se facilitaba a los sujetos un ejemplar del cuestionario, que



incluía instrucciones precisas de cumplimentación y los correspondientes instrumentos. Adicionalmente, se hacía hincapié a los sujetos en que rellenaran el cuestionario de manera seria e individual, recordándoles que los cuestionarios eran completamente anónimos. Los investigadores se encargaron de recoger los cuestionarios conforme los participantes iban terminando, agradeciéndoles su colaboración nuevamente.

Los datos se analizaron con SPSS 15 para Windows, utilizando análisis multivariado de la varianza, estudio de la matriz de correlaciones y tablas de contingencia, en función de las diferentes escalas de medida de las variables.

6. RESULTADOS

El reducido tamaño de la muestra obligó a recodificar las elecciones de raza y clase de personaje en categorías relacionadas, con la finalidad de maximizar el número de sujetos en cada grupo para poder utilizar técnicas paramétricas de análisis.

En el caso de la raza los grupos se crearon siguiendo el origen que tienen éstas dentro de la ambientación: el grupo 1 se creó para las razas no humanas y no relacionadas con lo feérico, como son los enanos y los gnomos; el grupo 2 se compuso de las razas feéricas (elfo y gnomo), el grupo 3 exclusivamente por humanos, y finalmente el grupo 4 por las dos razas semihumanas del juego, concretamente semielfo y semiorco. Por lo que respecta a las clases, se les dividió por los roles que suelen desempeñar en las aventuras: el grupo 1 estaba compuesto por lanzadores de conjuros arcanos (hechicero y mago), el grupo 2 por personajes especializados en el sigilo, el grupo 3 por clases que suelen apoyar a las demás o tener un papel mixto (bardo, clérigo, druida y monje), y finalmente el grupo 4 por los especialistas en combate cuerpo a cuerpo y resistir los ataques enemigos (bárbaro, guerrero y paladín). La Tabla 1 resume la remodificación realizada en raza y clase de personaje.



Tabla 1. Recodificación de las preferencias de raza y clase de personaje.

Preferencias de raza	
Nivel recodificado	Preferencias
1	Enano, Gnomo
2	Elfo, Mediano
3	Humano
4	Semielfo, Semiorco

Preferencia de clase	
Nivel recodificado	Preferencias
1	Hechicero, Mago
2	Explorador, Pícaro
3	Bardo, Clérigo, Druida, Monje
4	Bárbaro, Guerrero, Paladín

Con estas categorías recodificadas como variables independientes se realizó análisis multivariado de la varianza (MANOVA) utilizando las puntuaciones en el BFI. Los resultados mostraron diferencias significativas según la clase de personaje en Apertura a la experiencia ($p < 0,048$), Extroversión ($p < 0,008$) y Amigabilidad ($p < 0,021$). No se hallaron diferencias significativas debidas a la elección de raza ni a la interacción. Por tanto, confirmamos la segunda hipótesis y rechazamos la primera y la tercera.

Utilizando la prueba de Scheffe para realizar comparaciones post hoc, se encontró que las diferencias estadísticamente significativas en las tres variables estaban entre los grupos 2 (pícaro y explorador) y 4 (guerrero y bárbaro), siempre a favor de este último.

A continuación, empleando los datos sobre preferencia por unas u otras características en el juego *Dungeons & Dragons*, se crearon dos grupos de sujetos: aquellos con preferencia por las características físicas y aquellos con preferencia por las características mentales. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables del BFI según esta nueva variable.



Se examinaron también las correlaciones entre diferentes aspectos medidos. En concreto, se examinó la correlación entre la importancia asignada a las características del personaje y el tipo de elementos de la partida. Sin embargo, las correlaciones fueron bajas, aunque se encontró significación estadística ($p < 0,05$) en la relación entre características físicas y combate ($r = 0,311$), mentales y combate ($r = -0,311$) y Sabiduría y combate ($r = -0,279$). Un resumen de todas las correlaciones evaluadas puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Matriz de correlaciones

	Apertura a la Experiencia	GHQ	Extraversión	Amigabilidad	Responsabilidad	Combate	Intriga	Misterio	Relaciones
Físicas	0,09	-0,03	0,16	-0,14	-0,06	0,31	-0,11	-0,01	-0,19
Mentales	-0,09	0,03	-0,16	0,14	0,06	-0,31	0,11	0,01	0,19
Destreza	0,09	-0,08	0,12	-0,27	0,00	0,19	0,07	-0,02	-0,24
Fuerza	-0,00	0,07	0,07	-0,06	-0,10	0,22	-0,24	0,01	0,01
Constitución	0,10	-0,07	0,12	0,08	-0,01	0,17	-0,00	-0,00	-0,17
Inteligencia	-0,00	-0,08	-0,04	0,17	-0,07	-0,11	0,19	-0,04	-0,04
Sabiduría	0,04	0,01	0,02	0,16	0,12	-0,28	-0,02	0,09	0,21
Carisma	-0,20	0,11	-0,26	-0,08	0,06	-0,15	0,03	-0,04	0,16
Combate	-0,13	-0,12	-0,13	-0,28	-0,17	1,00	-	-	-
Intriga	0,21	-0,08	-0,10	0,29	-0,05	-	1,00	-	-
Misterio	0,12	-0,00	0,30	0,01	0,12	-	-	1,00	-
Relaciones	-0,21	0,21	-0,06	-0,02	0,10	-	-	-	1,00

Nota. Las correlaciones significativas aparecen en negrita ($p < 0,05$)

Junto a ello, se estudió la relación entre la preferencia por características físicas o mentales, las elecciones de raza y las elecciones de clase de personaje utilizando tablas de contingencia y el estadístico χ^2 de Pearson. En la relación entre elección de raza y elección de clase de personaje, tanto el estadístico de Pearson ($\chi^2 = 12,647$; $gl=6$; $p < 0,049$) como la prueba de razón de verosimilitud ($G2 = 17,429$; $gl=6$; $p < 0,008$) resultaron significativas estadísticamente, lo que nos lleva a concluir que existe relación entre las elecciones de raza y las de clase de personaje. El sentido de esta relación será discutido más adelante. En lo que se refiere a las preferencias de característica y la elección de raza no se encontró en cambio relación alguna. No así entre las preferencias de característica y la elección de clase, donde tanto χ^2 ($\chi^2 = 18,879$; $gl=3$; $p < 0,001$) como la razón de verosimilitud ($G2 = 19,394$; $gl=3$; $p < 0,001$) fueron estadísticamente significativas, mostrando una relación entre ambas variables. De esta forma podemos decir que la cuarta hipótesis se confirma parcialmente.



Finalmente, se hallaron las correlaciones entre las variables de personalidad y las elecciones de característica y preferencias por tipo de contenidos del juego (Intriga, Combate, Relaciones y Misterio). Sólo cuatro de estas correlaciones resultaron significativamente distintas de cero ($p < 0,05$): entre Amigabilidad y preferencia por la característica Destreza ($r = -0,272$), entre Amigabilidad y preferencia por el Combate ($r = -0,284$), entre Amigabilidad y preferencia por la Intriga ($R = 0,288$) y entre Extroversión y Misterio ($r = 0,299$). De nuevo todas las correlaciones significativas fueron bajas, con un tamaño del efecto (medido mediante r^2) menor a 0,09. Por ello, confirmar la quinta y última hipótesis.

7.- CONCLUSIONES

En este artículo hemos investigado la relación entre la elección de personaje en los juegos de rol y la personalidad. Los resultados han mostrado que, en nuestra muestra, únicamente uno de los tres elementos que determinan dicha elección se ve influido por la personalidad: la clase de personaje. Éste es el principal resultado de nuestro estudio.

La clase de personaje es, seguramente, el elemento fundamental de la creación de un personaje en *D&D*: un grupo de juego puede componerse por personajes de razas o distribuciones de características similares, pero para tener éxito normalmente necesitan repartirse las diferentes ventajas que dan las clases: necesitarán alguien capaz de sanar a sus compañeros (como un clérigo o un druida), alguien capaz de golpear fuertemente a los enemigos (como un guerrero o un bárbaro), alguien capaz de abrir cerraduras (como un pícaro) y así sucesivamente. Podría decirse que la clase de personaje es la elección que tiene un mayor reflejo en lo que el jugador hace durante el juego, y resulta relevante que ésta sea la única asociación significativa.

Más específicamente, hemos encontrado que son Apertura a la Experiencia, Extraversión y Amigabilidad los factores que diferencian de manera estadísticamente significativa la elección de clase de personaje, concretamente dichas diferencias se encuentran entre los grupos segundo (Pícaro y Explorador) y cuarto (Guerrero, Bárbaro, Paladín). El grupo cuarto es el que tiende a puntuar más alto en los tres factores de personalidad, resultados diferentes a los encontrados por Park y Henley (2007), si bien debemos tener en consideración que en dicho estudio se empleaban clases extraídas de un videojuego que no se corresponden exactamente con las de *D&D*.



A pesar de que nuestros resultados no se correspondan con los de Park y Henley (2007), los resultados encontrados sí muestran coherencia y consideramos que la cuestión debe ser objeto de mayor investigación en el futuro: las tres clases del cuarto grupo realizan una labor de avanzadilla en un grupo de juego de *D&D*, enfrentándose los primeros a los peligros, entablando interacciones con los personajes del Director de Juego, y protegiendo a sus compañeros, aspectos que podemos relacionar con los factores de personalidad Apertura a la Experiencia, Extraversión y Amigabilidad respectivamente.

Por lo que respecta a las asociaciones esperadas entre raza, clase y características, encontramos que tanto en la relación entre raza y clase como raza y características los resultados son los esperados por el juego *D&D*: los jugadores prefieren razas que por su planteamiento se asocian con determinadas clases, y también prefieren características de acuerdo con la clase que deciden desempeñar (p. ej. los guerreros prefieren características físicas, los magos mentales). Destaca que en el grupo tercero, formado mayoritariamente por clases que precisan de puntuaciones altas tanto en características físicas como mentales, las preferencias se repartieron al cincuenta por ciento entre ambos tipos de características.

Con respecto a la última de las hipótesis, referente al peso de determinados elementos dentro del argumento de la historia, se ha encontrado que las personas extravertidas prefieren el misterio en sus partidas, todo lo contrario que las personas que puntúan alto en Amigabilidad y las que lo hacen en Neuroticismo, quienes además prefieren incluir escenas de acción en sus partidas. Estos resultados parecen guardar relación con el modo en que se desarrollan las partidas, ya que en las que tienen un mayor peso de misterio es preciso dialogar continuamente (entre jugadores para intercambiar ideas, con el Director de Juego para descubrir pistas), algo que puede gustar a las personas con una elevada Extraversión, mientras que el combate suele requerir de trabajo en equipo y la definición de las tareas a realizar en el combate (quién ataca a quién y de qué forma, etc.) para derrotar a los enemigos, algo apropiado para las preferencias de una persona amigable, que gusta del trabajo en equipo, y de una persona con Neuroticismo alto, que prefiere tareas claras y bien definidas. No obstante estas asociaciones y nuestras explicaciones son puramente exploratorias y consideramos que requieren de mayor investigación en el futuro.



7.1.- Limitaciones del estudio y recomendaciones para la investigación futura

Las principales limitaciones del estudio se encuentran en el tamaño de la muestra. En nuestro caso, esto obligó a agrupar las razas y clases para poder realizar los análisis MANOVA. Esto ha podido distorsionar los análisis, enmascarando determinadas relaciones al agrupar razas y clases que, aunque semejantes, no son idénticas.

También encontramos que el colectivo de jugadores de rol en España es reducido, y posteriores investigaciones deberían esforzarse por acceder a una muestra representativa y con un tamaño suficiente para realizar análisis más exhaustivos. Sólo así se podrá analizar las diferencias entre razas y clases específicas y continuar indagando acerca de la relación entre personalidad y elección de personaje.

Junto a ello, también deseamos destacar que estos resultados se refieren específicamente al juego de rol *D&D*. Posteriores investigaciones podrían explorar la elección de personaje en otros juegos de rol, siendo un resto especialmente interesante aquellos juegos donde no existen “arquetipos” como son las razas o clases de *D&D*.

Por último, deseamos reivindicar la investigación científica sobre los juegos de rol en psicología, tanto para conocer más y mejor los aspectos que rodean el juego, como para obtener un mayor conocimiento del modo en que las personas encaramos situaciones ficticias. Los juegos de rol tienen un fuerte componente de simulación, de plantearse situaciones hipotéticas, en el que los autores de este trabajo no podemos evitar contemplar cierta similitud con determinadas pruebas psicológicas que evalúan la respuesta de las personas ante situaciones hipotéticas. Un mayor conocimiento de los procesos psicológicos que determinan las respuestas a estas situaciones en los juegos de rol facilitaría la valoración de las respuestas en estas pruebas.

Agradecimientos

Agradecemos a la Asociación Juvenil “Odisea Astur” y a “NSR Ediciones” su contribución durante la recogida de muestra para esta investigación.

8.- BIBLIOGRAFÍA

Abyeta, S. y Forest, J. (1991). Relationship of role-playing games to self-reported criminal behaviour. *Psychological Reports*, 69 (3), 1187-1192.



Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York, NY: Henry Holt.

Benet-Martínez, V. (1997). Theoretical perspectives on the five factor model: Agreement about five factors, disagreement about the concept. *Journal of Personality Assessment*, 69, 658-664.

Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117, 187-215.

Camargo, M. E., Jacobi, P. R. y Ducrot, R. (2007). Role-playing games for capacity building in water and land management: some brazilian experiences. *Simulation & Gaming*, 38 (4), 472-493.

Cole, H. y Griffiths, M. D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10 (4), 575-583.

Cook, M., Williams, S. y Tweet, J. (2003). *Monster Manual*. Renton: Wizards of the Coast.

De Freitas, S. y Griffiths, M. (2007). Online gaming as an educational tool in learning and training. *British Journal of Educational Technology*, 38 (3), 535-537.

Dyszelski, C. J. (2006). Encounters at the imaginal crossroads: An exploration of the experiences of women in role-playing games. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67, 2221.

Enfield, G. (2007). Becoming the hero: The use of role-playing games in psychotherapy. En L. C. Rubin (ed.), *Using superheroes in counseling and play therapy* (pp. 227-241). New York: Springer.

Esteban, A. y Vecina, M. L. (1999). *Efectos psicológicos de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative 'description of personality': The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1216-1229.

Gygax, G. y Anderson, D. (1974). *Dungeons & Dragons*. Lake Geneva: TSR Inc.

Hammer, J. (2007). Agency and authority in role-playing 'texts'. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp.67-93). New York: Peter Lang Publishing.



- Hitchens, M. y Drachen, A. (2008). The Many Faces of Role-Playing Games. *International Journal of Role-Playing*, 1, 3-21.
- Hsu, S. H., Kao, C., y Wu, M. (2007). Factors Influencing Player Preferences for Heroic Roles in Role-Playing Games. *CyberPsychology & Behavior*, 10 (2), 293-295.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp 66-100). New York: Guilford Press.
- John, O. P. y Robins, R. W. (1993). Gordon Allport: Father and critic of the five-factor model. En K. H. Craik, R. Hogan y R. N. Wolfe (Eds.), *Fifty years of personality psychology* (pp 215-236). Newark: Plenum.
- Jokela, M., Kivimäki, M. Elovainio, M. y Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Personality and having children: A two-way relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (1), 218-230.
- Leeds, S. M. (1995). Personality, belief in the paranormal, and involvement with satanic practices among young adult males: Dabblers versus gamers. *Cultic Studies Journal*, 12 (2), 148-165.
- Mackay, D. (2001). *The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art*. Raleigh, NC: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Park, A. y Henley, T.B. (2007). Personality and Fantasy Game Character Preferences. *Imagination, Cognition and Personality*, 27(1), 37-46.
- Rentfrow, P. J. y Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236-1256.
- Rivers, A. (2007). Empathic aspects of absorption and fantasy proneness in fantasy role players. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67, 4116.
- Schoen, H. y Schumann, S. (2007). Personality traits, partisan attitudes, and voting behavior. Evidence from Germany. *Political Psychology*, 28(4), 471-498.
- Simón, A. (1998). Emotional stability pertaining to the game Vampire: The Masquerade. *Psychological Reports*, 83 (2), 732-734.
- Tweet, J., Cook, M. y Williams, S. (2003). *Player's Guide*. Renton: Wizards of the Coast.



Williams, S., Tweet, J. y Cook, M. (2003). *Dungeon Master's Guide*. Renton: Wizards of the Coast.

Zimmerman, R.D. (2008). Understanding the impact of personality traits on individuals' turnover decisions: A meta-analytic path model. *Personnel Psychology*, 61 (2), 309-348.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Ramos Villagrasa, P.J. y Sueiro M. J (2010). Personalidad y elección de personaje en los juegos de rol: dime quién eres y te diré quien prefieres ser, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 8-26 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7443/7459



JUEGOS DE ROL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA: PERCEPCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Resumen: Los medios de comunicación han trasladado una imagen negativa sobre los juegos de rol, tanto en Estados Unidos como en España. Asesinatos, suicidios y un cierto grado de psicosis parecen asociados con los juegos de rol, al menos a tenor de las noticias que suelen aparecer en los medios. Curiosamente, estas opiniones no parecen corresponderse con las investigaciones científicas realizadas hasta el momento, ni con las sentencias judiciales dictadas sobre casos relacionados. Esta investigación analiza cuantitativamente las opiniones vertidas mediante cuestionario de 133 jóvenes.

Palabras clave: juego de rol; educación; actitudes; estereotipos.



ROLE AS A STRATEGY GAMES EDUCATION: PERCEPTIONS OF TEACHERS AND STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION

Abstract: Mass media have showed a negative image of role playing games in the United States and also in Spain. Murders, suicides and a certain grade of psychosis seems associated with the RPGs, at least on the newspapers. Curiously, these opinions, do not seem to correspond to the scientific investigations realized until now, neither with the legal choices dictated on related cases. This investigation analyzes quantitatively the opinions in a questionnaire of 133 young people.

Key words: role playing games; education; attitudes; stereotypes.



JUEGOS DE ROL COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA: PERCEPCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Fecha de recepción: 13/07/2010; fecha de aceptación: 19/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Víctor Abella García
vabella@ubu.es
Universidad de Burgos

Mario Grande de Prado
mario.grande@unileon.es
Universidad de León

1.- INTRODUCCIÓN: JUEGOS DE ROL Y PRENSA

Los juegos de rol se encuentran injustamente estigmatizados como una práctica peligrosa o poco recomendable. En Estados Unidos, varias iniciativas los han señalado como peligrosos e incluso responsables de asesinatos y suicidios, sin base científica alguna (Tizón, 2006).

En nuestro país, a mediados de los noventa, dos jóvenes asesinaron a un hombre que encontraron en la calle, al parecer “jugando a rol” en juego creado por ellos denominado *Razas*. La sentencia judicial no encontró vinculación entre los juegos de rol y el homicidio.

De hecho, en la sentencia se asume el juego de rol (JdR) como un entretenimiento, y el asesinato como una acción más allá de los límites de esta actividad lúdica:

El procesado Javier en fecha no concretada del año 1994 decidió superar tanto la forma lúdica documentada en fichas, como la de la escenificación para materializar en el mundo de la realidad física.
Sentencia del "caso Rosado" . TS 2ª, S 25-06-1998, núm. 632/1998, rec. 568/1997.

De hecho, estos juegos han realizado varios intentos (muchos de ellos apoyados en la Red) para darse a conocer y enfrentarse así a la leyenda negra que les rodea, por ejemplo, en España con la edición de guías (VV.AA. 1993) o fuera de nuestro país



con artículos definiendo los juegos de rol y sus variantes (Hitchens, y Drachen, 2009).

Sin embargo, el juicio mediático ha sido fulminante.

Junto a otros grotescos eventos atribuidos errónea y oportunistamente a los JdR, la imagen de éstos como algo peligroso medró (Tizón, 2006). Tal como puede comprobarse con un mínimo esfuerzo, los periódicos han lanzado hipótesis sobre hechos extraños que posteriormente han resultado no guardar ninguna relación, creando sin embargo una visión tétrica teñida por la desconfianza (acrecentada por diversas películas que explotaban las falsas creencias sobre los JdR) que pervive en la actualidad generando recelo sobre los “incontrolables juegos de rol” (San Sebastián, y San Sebastián, 2004). En la prensa escrita, los comentarios peyorativos (sin base jurídica o científica) han continuado en cuanto han surgido noticias sobre acciones violentas o vandálicas relacionadas con los jóvenes.

Así, por ejemplo, el periódico *Metro* (21 de marzo de 2007), en la columna de Jesús Montesinos apuntó sobre la desaparición de la estatua de la Virgen de la fachada de la Basílica de la Virgen del Lledó (reapareció rápidamente y sin indicios que relacionen a jugadores de rol con este hecho), afirmaciones como:

“No me atrevo a llamarlos ni delincuentes [...] no pueden ser ladrones ni chorizos ni, por supuesto, coleccionistas de arte religioso. Son unos gamberros disfrazados de Rififi jugando al rol, apuesto lo que quieran” y vuelve a la carga dentro del mismo artículo “Ahora hay que coger a los gamberros, por mucho que sean unos simples jugadores de rol. Si estuviera en mi mano cuando los cojan no los denunciaba en el juzgado. Los hacía comparecer en la Plaza Mayor [...] Y luego los mandaba a echar una mano limpiando El Pinar [...]” (Montesinos, 2007).

En esta misma línea, el periódico *El País* nos ha mostrado en su editorial (13 de marzo de 2009) otro ataque hacia los juegos de rol, en este caso en referencia a la matanza perpetrada por un joven alemán en el colegio Albertville de Winnenden (una vez más, nada relaciona este hecho con los juegos de rol):

“A pesar de lo esporádico de estas eclosiones de brutalidad, las autoridades europeas han de ser conscientes de que se enfrentan a una patología social potencialmente grave y cuyo único tratamiento de fondo es intensificar las pautas de socialización y de respeto democrático durante el periodo crítico de la educación de los jóvenes que va desde los seis hasta los 26 años. Las fantasías paramilitares, los juegos de rol, el exterminio indoloro de los enemigos en las pantallas y videoconsolas, prestan una canalización fácil y, por desgracia, casi única, a las frustraciones de los jóvenes marginados en la escuela o en su entorno. Es hora de que los sistemas educativos se dediquen a prevenir este tipo de comportamientos atroces” (*El País*, 13 de marzo de 2009 –Editorial–).

Además de otras consideraciones, como por ejemplo la referencia a la educación de los jóvenes de los seis a los veintiséis –tal vez educación infantil no es importante, o tal vez el autor se plantea aumentar la escolarización obligatoria de los dieciséis a los veintiséis– el artículo plantea que los juegos de rol son una de las causas de “una patología social potencialmente grave”, siendo así los JdR objeto de un nuevo ataque gratuito.

Dada la presión mediática, algunos conocedores de lo que realmente era un juego de rol han expresado su opinión en distintos manifiestos defendiendo esta afición (p. e. Pérez Reverte, 1994).

Autores, asociaciones y editoriales publicaron diversos comunicados (disponibles *online* en <http://dreamers.com/defensadelrol/>). Probablemente lo más reseñable para describir esta época en relación a los juegos de rol fue una paulatina bajada de ventas y una menor captación de nuevos jugadores, que se intentó contrarrestar con jornadas abiertas y la creación de una asociación nacional, Homo Ludens (www.homo-ludens.com).

1.1.- ¿Qué han dicho al respecto las investigaciones académicas sobre los juegos de rol?

Dado que la base de la ciencia se expresa mediante números, vamos a tener en cuenta una reflexión matemática. John Allen Paulos (1988), en una obra sobre analfabetismo matemático, emplea la polémica surgida en EE.UU. sobre la relación entre juegos de rol (*Dungeons and Dragons*, el decano de los JdR, en concreto) y suicidios como un ejemplo de una falacia de base amplia en matemáticas, al citarse sólo números absolutos de suicidios sin relacionarlos con la totalidad de la población del grupo de jugadores. Realizando el análisis correcto, se llegaría estadísticamente a que la tasa de suicidio es diez veces menor en los jugadores de rol que entre los no jugadores.

a) Entre las investigaciones psicológicas realizadas sobre personalidad, podemos citar:

- Simón (1987, 1998) ha realizado investigaciones sobre la estabilidad emocional, basándose en los resultados del conocido cuestionario 16 PF de Cattell, de jugadores novatos y veteranos de dos de los juegos más populares. Los resultados muestran que son individuos normales.
- Rosenthal, Soper, Folse y Whipple (1998) comparan el perfil de jugadores de rol

y guardias nacionales. La comparación no deja de ser interesante al contraponer el perfil de los jugadores con el de una de las profesiones que debería tener profesionales más estables (no en vano pueden enfrentarse a situaciones complicadas y van armados). Empleando una escala de neuroticismo y variables demográficas, comprueban que no hay diferencias significativas en neuroticismo. Observan que los jugadores de rol son más soñadores y que el estereotipo de los jugadores como adolescentes emocionalmente inmaduros no se ve refrendado por la investigación, siendo el jugador típico un varón con tantos amigos cercanos como el guardia nacional medio.

- Carter y Lester (1998) muestran que los jugadores no tienen tendencias suicidas, depresión, psicoticismo, extraversión o neuroticismo por encima de la norma.
- DeRenard y Kline (1990) no encuentran diferencias entre jugadores y no jugadores (excepto en el área de "distanciamiento cultural", que refleja desinterés por las formas de ocio populares).
- Abyeta y Forest (1991) afirman que los jugadores de rol tienen menores tendencias criminales que el resto de la población.
- Douse y McManus (1993) realizan un estudio incluyendo a jugadores de rol por correo, y sus resultados muestran diferencias no relevantes entre jugadores y no jugadores.
- En España, el estudio más relevante es ofrecido por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid en el año 1999 a instancias del Defensor del Menor de Madrid (Jodar y Vecina Jiménez, 1999). Con el título "Efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores", sus conclusiones se resumen en:

"Los resultados obtenidos en este estudio permiten concluir que el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes que juegan al rol es similar al que presentan los menores que no practican este tipo de juegos, ya que la variable Juego de rol no influye en ninguna de las variables que miden dicho desarrollo. Únicamente puede constatarse una excepción en el caso de las mujeres, donde parece que jugar al rol influye positivamente, reduciendo la ansiedad social y la timidez" (Jodar y Vecina Jiménez, 1999, 526).

b) Sobre los aspectos educativos:

Dentro del ámbito nacional:

- En el artículo "Los Juegos de Rol: Hacia una propuesta pedagógica" (Giménez, 2003) se indican algunos de los beneficios que podrían tener los JdR:



- En educación (memoria, lectura, aprendizaje significativo...)
 - En determinadas actitudes (empatía, tolerancia, sensibilización...).
 - Salud mental.
- En otro artículo, Joan Ortiz Castells (2003) defiende los juegos de rol como una vía lícita de aprendizaje, creativa, motivadora y cita varios valores de los juegos de rol en contraposición a los de la institución educativa.
- Sobre las posibilidades en el fomento de la lectura y la literatura (Calleja, 1995) parece clara su capacidad para motivar a los alumnos y promocionar la lectura.
- Nuevamente, en el estudio encargado por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Jodar y Vecina, 1999), nos encontramos en las recomendaciones con referencias a talleres educativos sobre juegos de rol fomentados por instituciones públicas en aspectos como educación para la salud, la convivencia... y se sugiere que pueden ser una “valiosa herramienta de intervención social con adolescentes para la promoción activa de actitudes y conductas positivas” (Jodar y Vecina Jiménez, 1999, 527).

A nivel internacional, continuando con la educación, las posibilidades de estos juegos se han comentado en relación a:

- Zayas y Lewis (1986): modificación de problemas de conducta, con niños de 8 y 9 años, planteándoles escenarios en los que la cooperación permite resolver un situación conflictiva aprovechando las destrezas individuales.
- Malcolm (1994) propone trabajar las dificultades de aprendizaje en la lectoescritura empleando como herramienta los JdR.
- Holinsworth (1995) reflexiona sobre moralidad y ética tratados mediante JdR, (toma de decisiones, consecuencias, valores...).
- Hübner (1995) aporta estrategias educativas para el uso de juegos de rol en prevención de la violencia juvenil en una publicación editada por el Gobierno alemán.
- Phillips (1995) resalta las ventajas del uso de los juegos de rol y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, empleando distintas estrategias, dando pautas de observación....
- Oliver (1995) propone eliminar estereotipos sexuales mediante juegos de rol.



Resumiendo, los estudios psicológicos muestran que los jugadores de rol son individuos con personalidades normales y las propuestas pedagógicas apuntan sus posibles ventajas, ya que, como hemos visto, estos juegos pueden ser una herramienta interesante.

1.2.- Percepciones de los jugadores

¿Cómo se perciben los jugadores de rol? ¿Qué opinan de su afición?

En un pequeño estudio realizado en una treintena de aficionados a los juegos de rol (Amante, 2003) se reflexiona sobre su mala fama y su relación con los medios de comunicación, que reproducimos de manera sintética:

“Una de las mayores causas que han dado lugar a la mala fama del rol es el tratamiento en los medios de comunicación: quince de los treinta y cuatro encuestados escogieron en la pregunta catorce la opción C: la fama del rol se debe a los medios de comunicación. Son muchas las agresiones que se han hecho al rol desde los medios (...) se acaba cayendo en errores tan bestiales escuchados en los medios como estos:

“Inquietante reunión en Villareal de jugadores de rol de toda España”, (...) “no es extraño que esos juegos delirantes abunden en propósitos racistas y nazis”... son sólo algunos fragmentos sacados de dos noticias, una del diario Las Provincias y otra del periódico El Mundo”. (Amante, 2003).

Dentro de esta pequeña encuesta, los jugadores de rol señalan que estos juegos:

- Fomentan la lectura.
- Estimulan la imaginación.
- Desarrollan la dinámica de grupo.
- No crean adicción a los videojuegos.
- Rechazan la idea de que los juegos de rol forman caracteres agresivos.
- Aumentan la tolerancia (este aspecto lo señalan especialmente los jugadores de mayor edad).
- No incitan al suicidio y niegan que el rol produzca comportamientos agresivos o patologías psicológicas.

Resulta interesante también la siguiente afirmación:

“Ningún encuestado considera que la fama del rol se deba a un fomento de la agresividad, el 44,1% lo achacan a los medios y el 47% a la ignorancia”.



Esta afirmación se puede complementar con una encuesta *online* realizada en la página *En defensa de los juegos de rol* (<http://dreamers.com/defensadelrol/>). En dicha encuesta de las casi 2.700 aportaciones de jugadores, dos tercios valoran como negativo el trato de los *mass media* hacia los JdR.

Por tanto, los jugadores de rol consideran su afición como algo sano e incluso positivo, considerando además que son tratados injustamente por los *mass media*.

Podemos concluir, por tanto, que los juegos de rol:

- están mal vistos por la prensa,
- presentan ventajas psicológicas y educativas contrastadas científicamente,
- los jugadores de rol perciben su actividad como sana y se sienten estigmatizados por los *mass media*.

A continuación, partiendo de estos hechos, analizaremos las percepciones de jóvenes jugadores y no jugadores, alumnos de la ESO y universitarios para comprobar si el impacto de los medios de comunicación ha generado fuertes estereotipos en los jóvenes. ¿Qué opinión tendrán jóvenes interesados en aspectos educativos como los alumnos de Magisterio? ¿Y los alumnos de ESO? Estos aspectos son los que intentamos explorar en nuestra investigación.

2.- MÉTODO

2.1. *Objetivo de la investigación*

La intención, por tanto, de esta investigación es observar la opinión de los jóvenes sobre los juegos de rol, especialmente en base a algunas variables como sexo, edad, el hecho de haber jugado a rol... y dentro de este grupo nos interesa especialmente la opinión de los jóvenes interesados en la Educación (alumnos de Magisterio), dado que son los que en un futuro podrían emplear con intención pedagógica los juegos de rol. Para ello se ha recogido en un cuestionario cerrado de dieciséis preguntas la opinión de 133 jóvenes, siendo dicho cuestionario anónimo. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

2.2. *Muestra*

La muestra estaba compuesta por un total de 133 participantes, de los cuales 94 (70,7%) eran estudiantes universitarios y 39 (29,3%) estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. La edad de los participantes comprendía entre los 15 y los 38 años, siendo la edad media 18,76 (S.D. = 3,43). En cuanto a la distribución por sexos, un 25,6% (n = 35) del total de la muestra eran varones, mientras que el 74,4% (n = 98) restante eran mujeres.

2.3. *Instrumentos*

Se elaboró un cuestionario cerrado por el que a partir de 16 preguntas, siete en una escala tipo Likert de cuatro puntos, ocho de respuesta múltiple y una de respuesta Sí/No (“Si no has jugado nunca ¿te animarías a probarlo?”). Este cuestionario quiere recoger la percepción referente a los juegos de rol, sus jugadores, ventajas, desventajas, fuentes de información...

El cuestionario es anónimo; se pide a los sujetos que indiquen como datos personales: edad, ocupación y sexo.

2.4. Procedimiento

Se ha recogido en un breve cuestionario cerrado de dieciséis preguntas la opinión de 133 jóvenes, siendo dicho cuestionario anónimo. Se solucionaron las dudas planteadas y se explicaron brevemente las diferencias entre juego de rol y videojuego de rol, dejando un lapso de respuesta y reflexión. El tiempo empleado en total no superó los treinta minutos por grupo. Los grupos fueron escogidos por accesibilidad, y pertenecen a dos clases de 4º E.S.O. de un centro concertado urbano de León, y a tres especialidades de primer curso de Magisterio de la Universidad de León, realizando el cuestionario en el curso 08/09.

3.- RESULTADOS

3.1. Frecuencia de juego

Del total de encuestados la mayoría manifiestan no haber jugado (75%). El resto de sujetos (25%) manifiestan haber jugado aunque en diferente grado, siendo sólo un participante el que considera que juega de una forma bastante habitual (Figura 1).

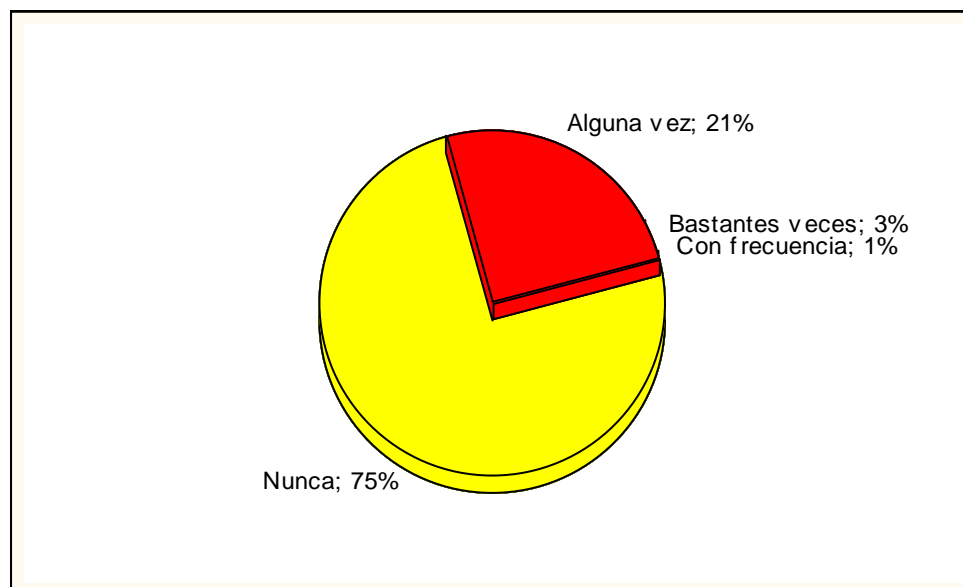


Figura 1. Frecuencia con la que juegan al rol los encuestados

3.2. Opinión General sobre los juegos de rol

Sobre la opinión de los juegos de rol la mayoría de los encuestados (53%) se consideran indiferentes ante los juegos de rol. Siguiendo en orden de frecuencias, el 23% tienen una opinión mala sobre los juegos de rol, mientras que el 24 % restante poseen una opinión buena o muy buena de los juegos de rol (Figura 2).

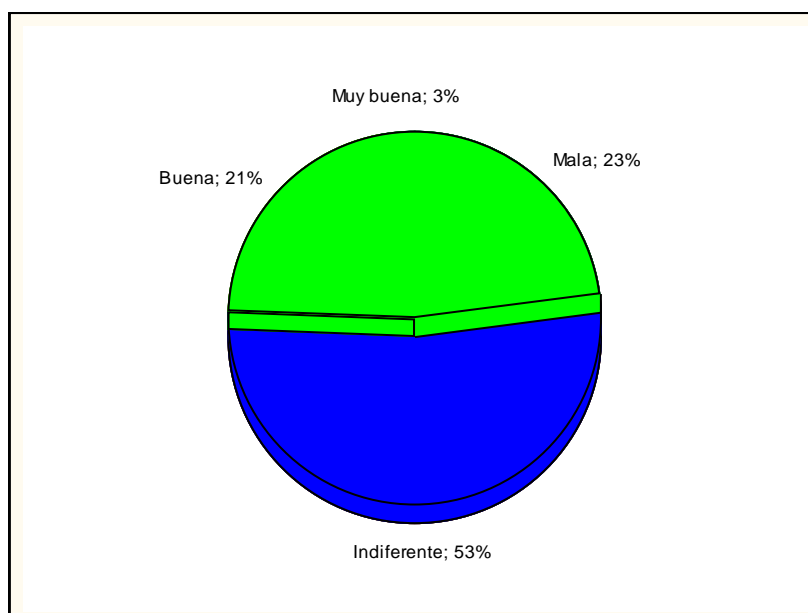


Figura 2. Valoración de los juegos de rol

Los análisis han mostrado que existen diferencias significativas en la opinión general que manifiestan los estudiantes de la ESO si se comparan sus respuestas con las dadas por los estudiantes universitarios ($U = 1,304$; $Z = -2,70$; $p = < ,05$). Tal y como se puede ver en la Figura 3, la opinión general sobre los juegos de rol de los estudiantes de secundaria es mejor que la manifestada por los estudiantes universitarios. De éstos, un 28% tienen una opinión mala de los juegos de rol, mientras que un 19% poseen una opinión buena (18%) o muy buena (1%). Contrariamente en el caso de los estudiantes de ESO es un 36 % los que tienen una buena opinión de los juegos de rol y un 10% son los que manifiestan una opinión mala. Por otro lado, en ambos grupos la opinión mayoritaria es la indiferencia, un 52% para los estudiantes universitarios y un 54% para los estudiantes de secundaria.

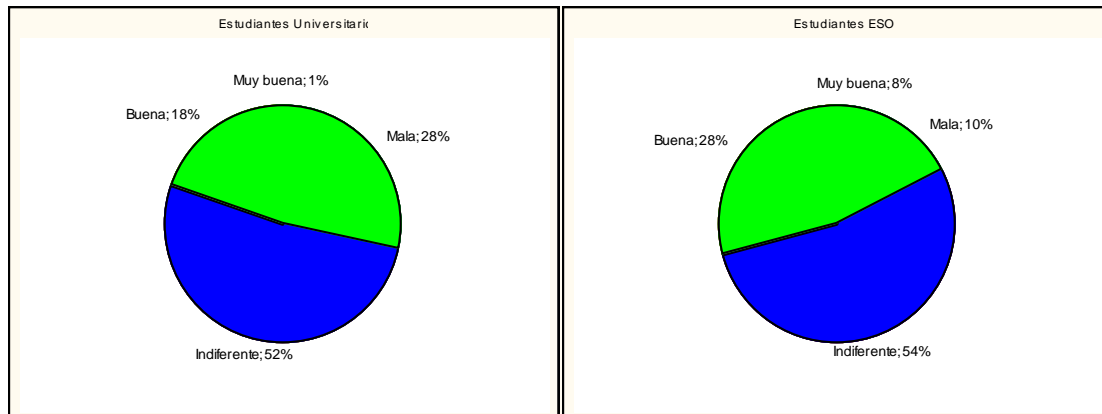


Figura 3. Percepción general sobre los juegos de rol en estudiantes universitarios y en estudiantes de la ESO.

Se han comparado las respuestas de los sujetos que manifiestan jugar al rol (24%) y los que han respondido que no lo hacen (76%). Ambos grupos difieren de forma estadísticamente significativa en la opinión que tienen sobre los juegos de rol ($U = 786$; $Z = 4,62$; $p < ,001$), siendo el grupo que sí ha jugado el grupo que los valora de una forma más positiva.

3.3. Peligrosidad de los juegos

En lo que respecta a la peligrosidad de los juegos de rol (ver Figura 4) la mayoría (76%) consideran que su peligrosidad es baja o inexistente. Del grupo restante un 21% opina que los juegos de rol pueden ser un poco peligrosos. Finalmente es tan sólo un 3% de la muestra total los que creen que los juegos de rol son muy peligrosos.

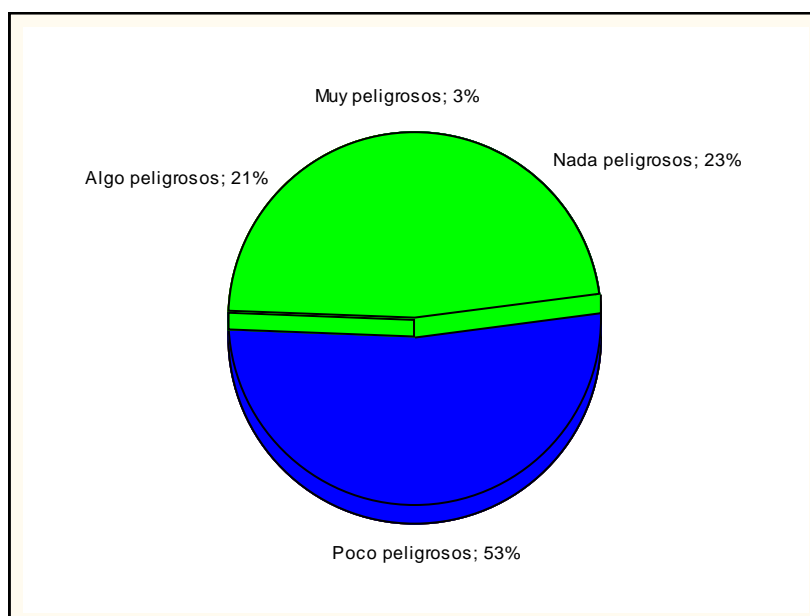


Figura 4. Percepción de la peligrosidad de los juegos de rol.

Hemos comparado las respuestas de varones y mujeres en lo que respecta a la peligrosidad de los juegos de rol. Para ver si las diferencias en las respuestas son significativas hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney, debido a que la peligrosidad de los juegos se ha evaluado mediante una escala ordinal.

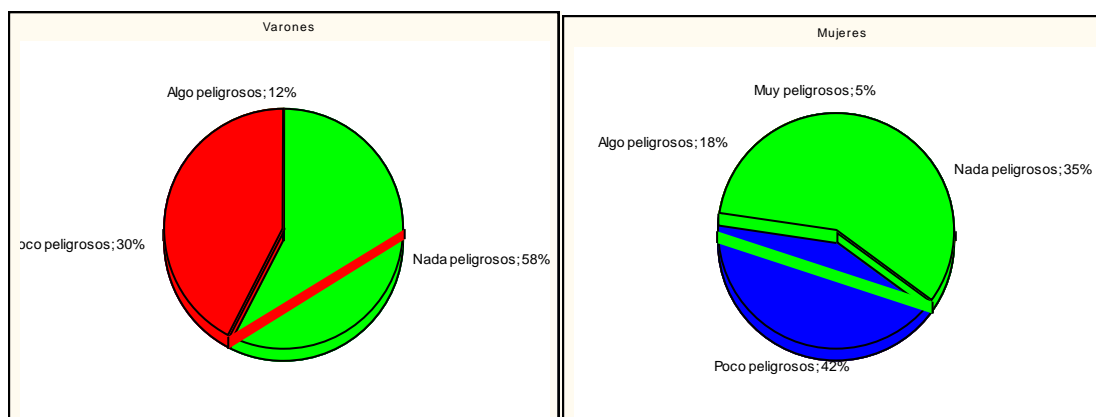


Figura 5. Comparación entre mujeres y varones sobre la peligrosidad de los juegos de rol.

Al comparar las respuestas de hombres y mujeres (Figura 5) vemos que los varones no consideran en ningún momento que los juegos de rol sean muy peligrosos, mientras que el 5% de las mujeres sí consideran que son muy peligrosos. Los varones consideran mayoritariamente (58%) que los juegos de rol no son nada peligrosos, mientras que para las mujeres este valor alcanza el 35%. La prueba U de Mann-Whitney ha mostrado que existen diferencias significativas entre varones y mujeres cuanto a la percepción de peligrosidad de los juegos de rol ($U = 1,202$; $Z = -2,131$; $p < ,05$), que indica que los varones perciben los juegos de rol como menos peligrosos que las mujeres.

También hemos obtenido diferencias en cuanto a la percepción de la peligrosidad de los juegos de rol al comparar las respuestas de los estudiantes universitarios y los de secundaria ($U = 1,389$; $Z = 2,06$; $p < ,05$). Los estudiantes universitarios consideran, de una forma significativa, los juegos de rol más peligrosos que lo que los consideran los estudiantes de ESO (Figura 6). Entre los universitarios un 76% los consideran poco peligrosos (41%) o nada peligrosos (35%), mientras que entre los estudiantes de secundaria el porcentaje de los que los consideran poco peligrosos es de un 37%, mientras que el porcentaje de los que los ven como nada peligrosos alcanza el 53%. Con respecto a la peligrosidad entre los estudiantes universitarios el 23% de los sujetos opinan que los juegos de rol son algo o muy peligrosos, mientras que esta opinión entre los encuestados de secundaria desciende al 11%.

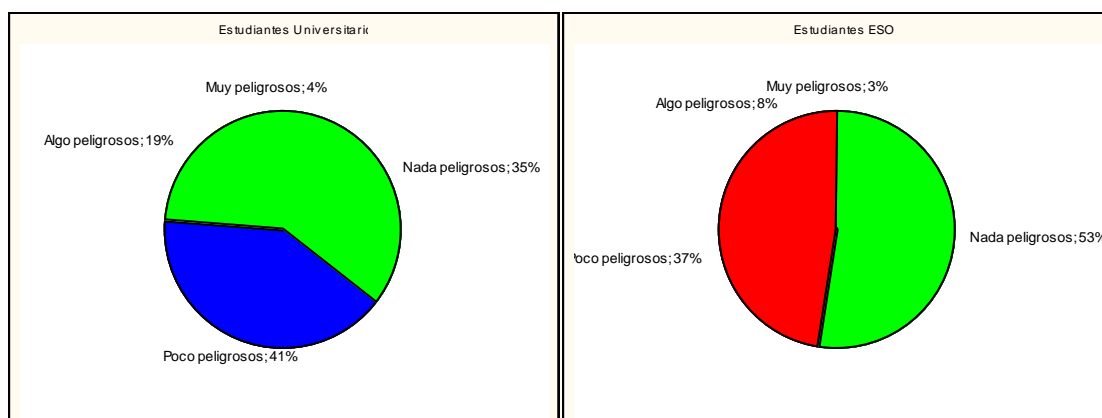


Figura 6. Percepción de la peligrosidad de los juegos de rol en universitarios y estudiantes de secundaria.

De la misma manera contrastando las opiniones de los sujetos que juegan al rol y de los que no (Figura 7), también aparecen diferencias significativas con respecto a la peligrosidad de los juegos a favor de los que no han jugado. Es decir, que de forma general los sujetos que no han jugado a rol consideran estos juegos más peligrosos que aquellos que han jugado ($U = 1185,5$; $Z = 2,39$; $p <,05$). Así la percepción de peligro entre los que sí han jugado a rol oscila entre un 3% que los consideran muy peligrosos y un 6% que los consideran como algo peligrosos. Las mismas opiniones dentro del grupo de los que no han jugado alcanzan un 4% para quienes los consideran muy peligrosos y un 19% para los que creen que son algo peligrosos.

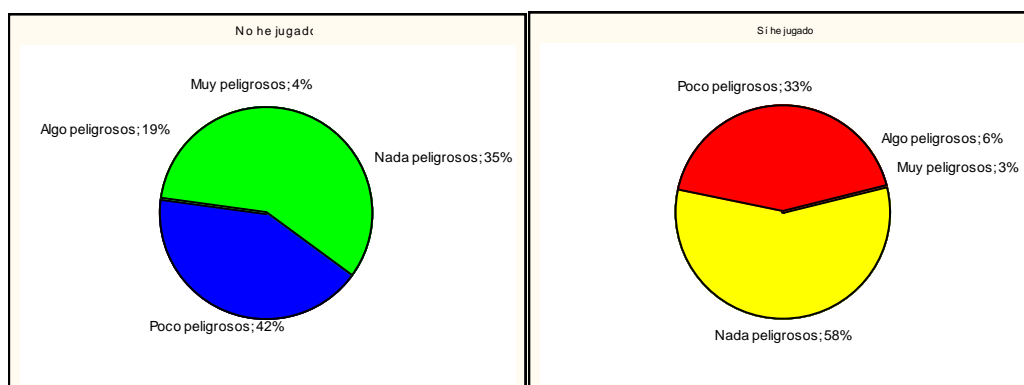


Figura 7. Percepción de la peligrosidad de los juegos de rol entre los sujetos que han jugado y los que no han jugado a rol.

3.4. Intención de probar los juegos de rol

Se preguntó a los encuestados si se animarían a probar los juegos de rol. Un 68% emitieron una respuesta afirmativa, mientras que el resto, tal y como se puede ver en la Figura 8, no se animarían a probar los juegos de rol.

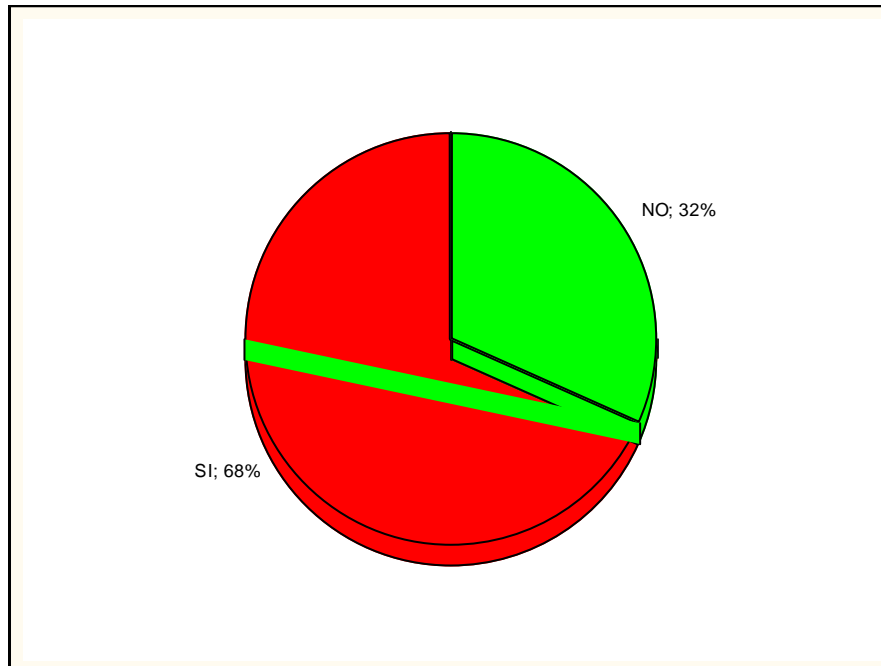


Figura 8. Intención de probar a jugar a un juego de rol.

3.5. Edad de comienzo

A los encuestados se les propusieron cuatro edades (10, 12, 18 y 21 años) para que escogieran la que ellos consideraran como más adecuada para comenzar a iniciarse en los juegos de rol (Figura 9). La opinión mayoritaria (47%) es que la edad más adecuada para comenzar a jugar a juegos de rol es a los 18 años. Contrariamente, la opinión minoritaria es la que considera que la edad más adecuada son los 21 años (6%).

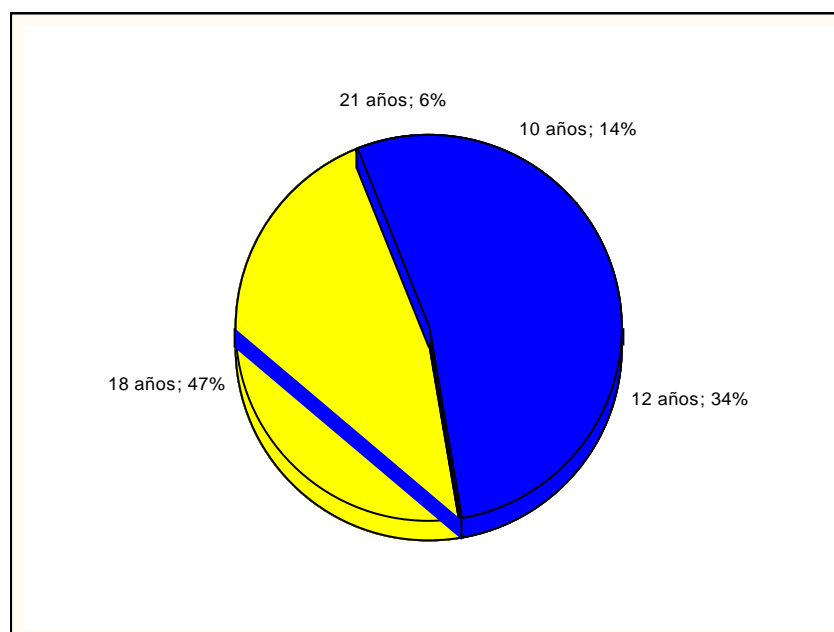


Figura 9. Opinión sobre la edad a la que debería comenzarse a jugar a rol.

Hemos obtenido diferencias de género ($U = 1223$; $Z = -2,336$; $p < ,05$) en lo que respecta a la edad a la que consideran adecuado que se puedan comenzar a jugar a rol. Estas diferencias indican que, de forma significativa, los varones consideran que la edad a la que creen que se puede jugar a rol es más baja en comparación con la consideración que hacen las mujeres. Por otro lado, tal y como se puede comprobar en la Figura 10, también hemos encontrado diferencias entre los estudiantes universitarios y los de secundaria ($U = 1245,5$; $Z = 2,85$; $p < ,01$) en la edad en la que los encuestados creen que se debería poder empezara a jugar a rol.

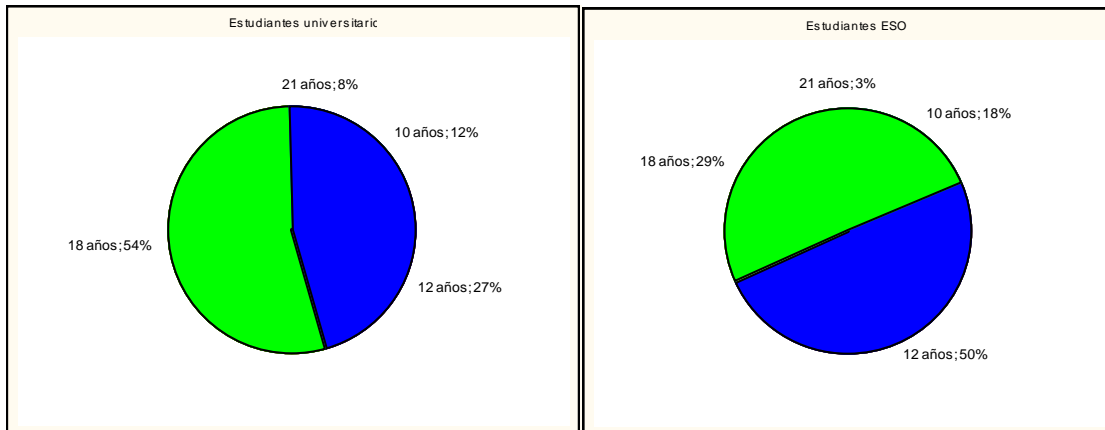


Figura 10. Edad a la que universitarios y estudiantes de ESO creen que se puede empezar a jugar a rol.

Los análisis mediante la U de Mann-Whitney incluyendo como variable independiente el haber jugado o no a rol han mostrado diferencias significativas ($U = 950$; $Z = -3,60$; $p < ,001$) entre estos dos grupos respecto a la edad en la que creen que es adecuado el comenzar a jugar a rol (Figura 11). Los que han jugado a rol consideran que los sujetos pueden comenzar a jugar antes a rol. Un 69% de los que han jugado consideran que no hace falta ser mayor de edad para comenzar a jugar a rol, mientras que en el caso de los no jugadores esta opinión la comparten sólo el 41% de los sujetos.

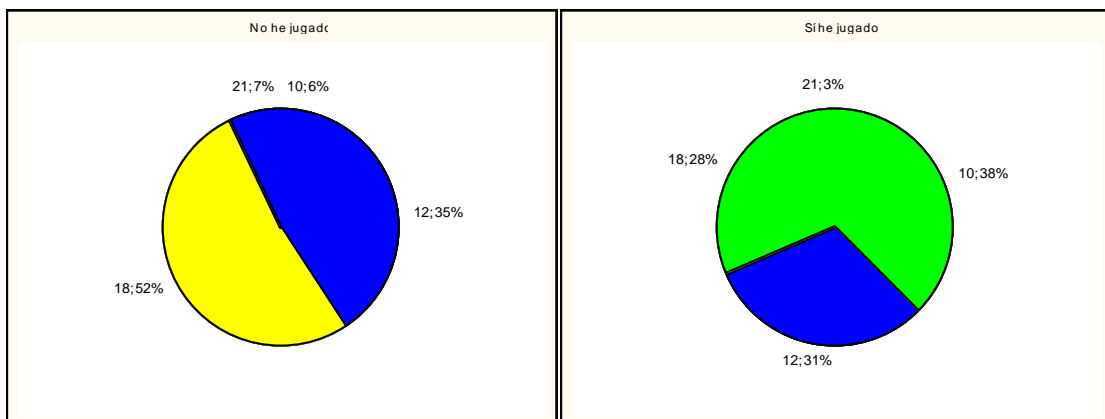


Figura 11. Edad a la que se puede comenzar a jugar a rol en función de si se ha jugado o no a rol.

3.6. Estereotipos

Respecto a los estereotipos que se suelen asignar a los jugadores de rol un 47% considera que son ciertos la mayoría de las veces. Un 16% considera que esos estereotipos responden a la realidad, mientras que la opinión contraria, es decir, que los estereotipos no son ciertos, es compartida por un 37% de los encuestados.

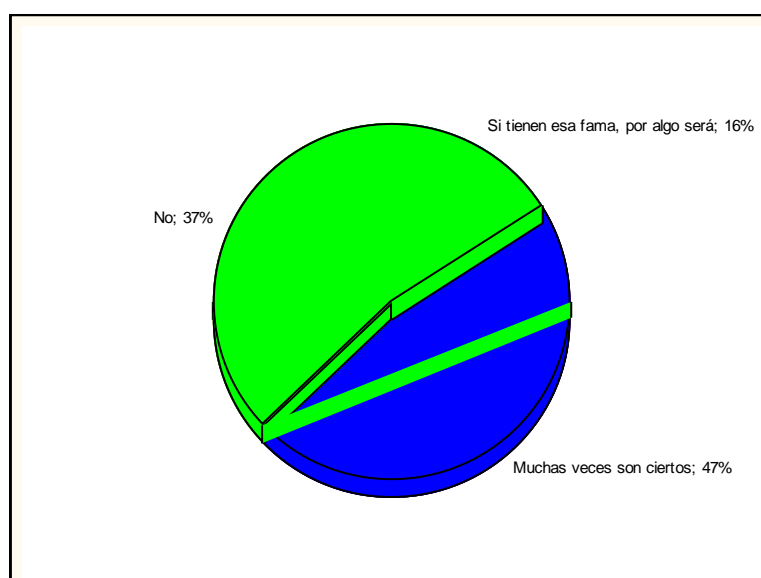


Figura 12. Percepción de los estereotipos de los jugadores de rol.

3.7. Imagen en los medios de comunicación

La opinión mayoritaria (80%) de los encuestados con respecto a si los medios de comunicación muestran una imagen real de los juegos de rol es que a veces esta imagen sí se corresponde con la realidad. Son sólo el 4% de los sujetos los que consideran que la imagen que ofrecen los medios es la que se corresponde con la realidad.

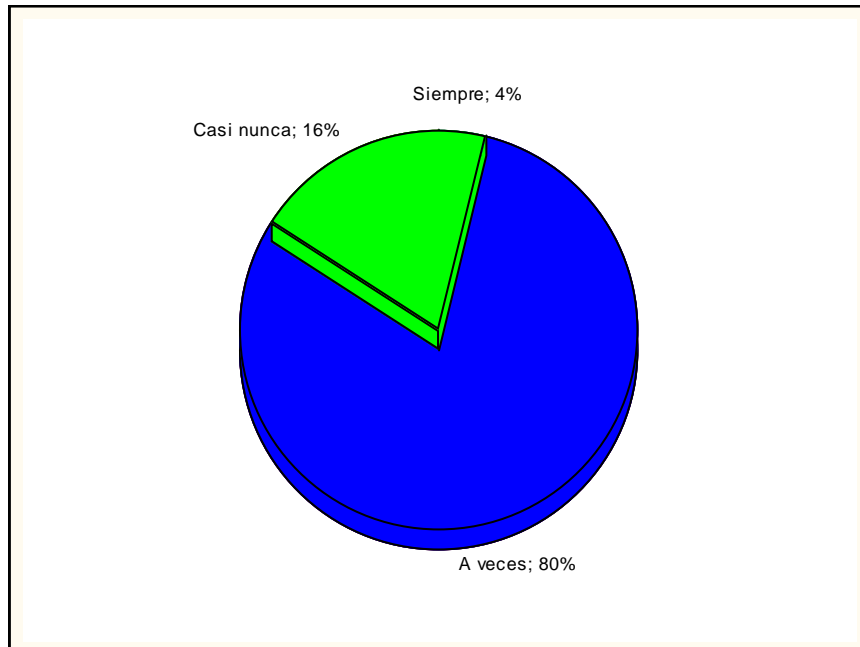


Figura 13. Opinión sobre la imagen que dan los medios de comunicación de los juegos de rol.

Al hacer el análisis por grupos en función del sexo la opinión mayoritaria entre varones y mujeres sigue siendo que tan sólo algunas veces los medios de comunicación ofrecen una imagen realista de los juegos de rol (Figura 13). Hemos obtenido una asociación significativa entre el sexo del sujeto y la percepción que tienen sobre cómo presentan los medios a los juegos de rol ($X^2_{(2)} = 10,08$; $p < ,01$). Esta asociación indica que los varones, en un 32%, creen que los medios de comunicación casi nunca son fieles a la realidad a la hora de hablar sobre los juegos de rol, mientras que en las mujeres esta opinión representa el 10% del total. También hemos encontrado asociación significativa entre esta misma variable y la pertenencia al grupo universitario o de estudiantes de secundaria ($X^2_{(2)} = 6,80$; $p < ,05$). Esta asociación indica que el 86% del grupo de estudiantes universitarios considera que la imagen que dan los medios de los juegos de rol sólo se ajusta a veces a la realidad, en cambio esta creencia es compartida por el 67% de los estudiantes de secundaria. El 26% de estos últimos creen que la imagen dada casi nunca se ajusta a la realidad, siendo este porcentaje significativamente menor (12%) en el grupo de estudiantes universitarios.

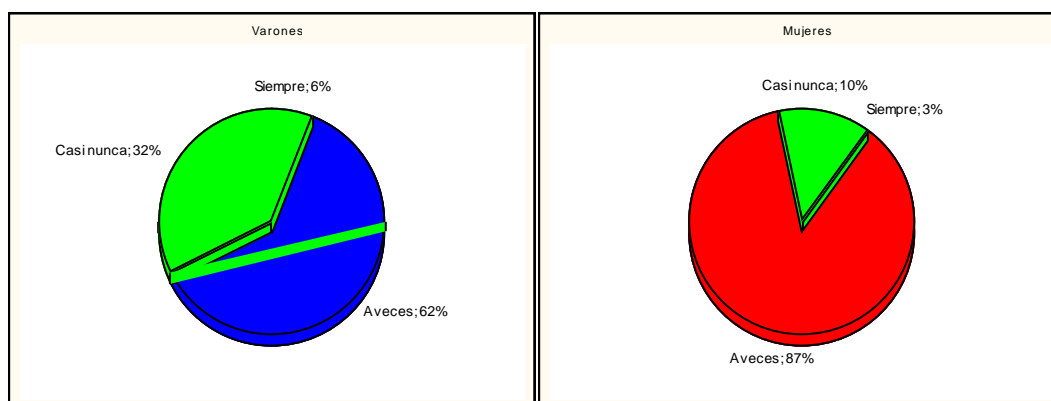


Figura 14. Opinión de varones y mujeres sobre el ajuste a la realidad de las noticias que los medios de comunicación presentan sobre el rol.

3.8. Aplicabilidad educativa

Se preguntó a los encuestados sobre las posibilidades que tendrían los juegos de rol de ser aplicados en educación. Tal y como se muestra en la Figura 14, la mayoría (61%) considera que los juegos de rol tienen poca o ninguna utilidad en educación. Del porcentaje restante, un 8% considera que los juegos de rol son totalmente aplicables en educación.

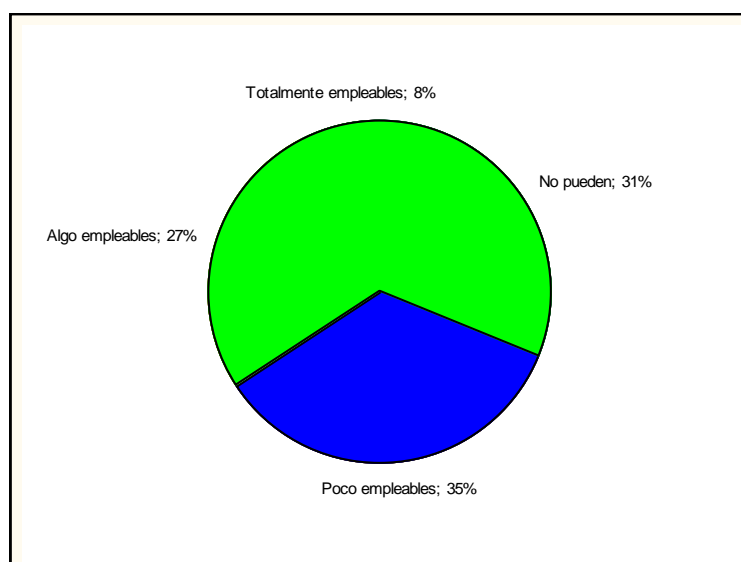


Figura 15. Respuestas a la pregunta: ¿Crees que los juegos de rol pueden ser empleados en educación?

Si comparamos las respuestas dadas por los sujetos que han jugado al rol con las que dan los sujetos que no lo han hecho, los análisis muestran que difieren significativamente en la posibilidad que ven a dichos juegos para aplicarse en educación ($U = 1119$; $Z = 2,77$; $p < ,01$). De esta manera, aquellos que han jugado al rol creen que los juegos de rol son más útiles en educación en comparación con lo que opinan los que no han jugado (Figura 16). De los que han jugado, el 64% de los encuestados creen que los juegos de rol sí se pueden aplicar en educación, mientras que ese porcentaje desciende hasta el 26% entre los sujetos que han manifestado no jugar al rol.

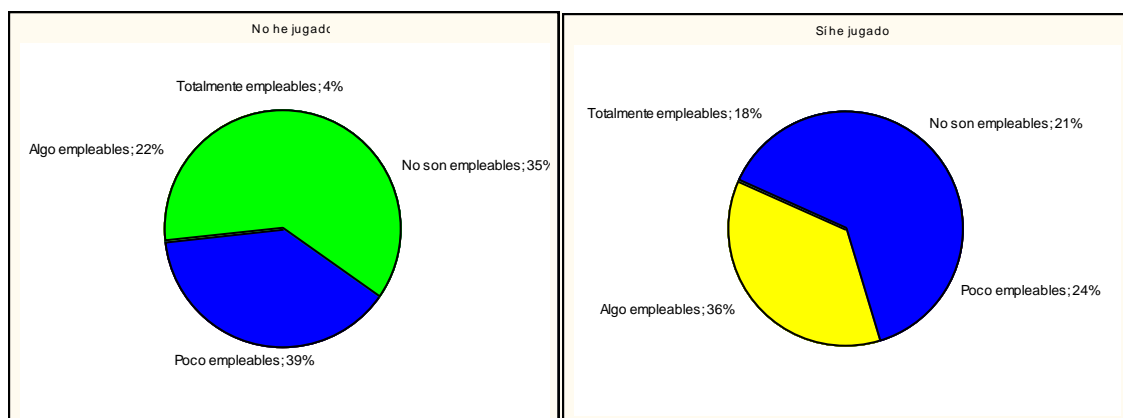


Figura 16. Opinión sobre la utilidad de los juegos de rol en educación para los que han jugado a rol y los que no.

4.- DISCUSIÓN

Con este estudio hemos intentado conocer la percepción de un grupo de estudiantes, tanto de secundaria como universitarios, sobre diferentes aspectos de los juegos de rol. En el caso de los universitarios, el hecho de que sean alumnos de Magisterio resulta especialmente relevante para conocer la predisposición de los futuros docentes en relación a una herramienta que aporta numerosas ventajas a nivel didáctico, como, por ejemplo, trabajar actitudes, trabajo en equipo, fomentar la lectura...

Los resultados han mostrado que el 75% de los encuestados nunca han jugado a rol.

Determinadas organizaciones sociales han considerado a los juegos de rol como causantes de conductas desadaptativas, por eso se incluyó una pregunta en la que se pedía una opinión general sobre los juegos de rol. Dentro de la opinión general la mayoría de los encuestados muestran una relativa indiferencia hacia los juegos de rol. El porcentaje de sujetos que muestran opiniones opuestas, es decir, los que tienen una opinión positiva frente a los que tienen una opinión negativa, es casi idéntica (24% positiva y 23% negativa). Con respecto a la opinión general sobre los juegos de rol parece que la edad del sujeto juega un papel importante, puesto que nuestros análisis han mostrado como los estudiantes de secundaria tienen una opinión sobre los juegos de rol que es significativamente mejor que la que poseen los estudiantes universitarios, tal vez debido a que el impacto mediático negativo en relación a los juegos de rol ha ido remitiendo con el tiempo.

En múltiples ocasiones se ha señalado a los juegos de rol como peligrosos, ya que se les ha descrito como causa de conductas antisociales o incluso que conllevan la normalización de la violencia (Ascherman, 1993). En este sentido nuestros análisis indican que la inmensa mayoría de los encuestados (el 76%) consideran que los juegos de rol son poco o nada peligrosos. Estos resultados serían acordes con los obtenidos en otras investigaciones sobre personalidad y juegos de rol, como, por ejemplo, la realizada por Abyeta y Forest (1991), quienes no encontraron ninguna relación entre las conductas delictivas autoinformadas y el jugar a rol, o las realizadas por Simón (1987; 1998) sobre el perfil de aficionados a los juegos de rol.

Respecto a la peligrosidad percibida, el género influye en dicha percepción, ya que según nuestros análisis las mujeres perciben los juegos de rol como peligrosos en mayor medida que los varones. A este respecto, no son las únicas diferencias que hemos obtenido respecto a la peligrosidad de los juegos. Como ocurría en el caso de la opinión global sobre los juegos de rol, de nuevo la edad parece que se relaciona con la percepción de peligrosidad de los juegos, y es que los adolescentes (estudiantes de secundaria) los consideran significativamente menos peligrosos cuando comparamos sus respuestas con las de los estudiantes universitarios.

Un aspecto que ha sido debatido en diversos medios hace referencia a la edad a la que se puede empezar a jugar a rol. Se considera que las consecuencias negativas de los juegos afectan sobre todo a niños y adolescentes, al ser más influenciables que los adultos. Las edades de nuestra muestra indican que los encuestados son adolescentes o jóvenes universitarios, y entre ellos la opinión mayoritaria es que la edad adecuada de



comienzo de juego debe coincidir con la mayoría de edad. Pero con respecto a esta cuestión, la opinión entre universitarios y estudiantes de secundaria vuelve a diferir de forma significativa. Los estudiantes de secundaria consideran de forma mayoritaria que se puede comenzar a jugar antes de los 18 años, mientras que los universitarios opinan mayoritariamente que la edad de comienzo debe ser los 18 años. Tanto en el estudio realizado para el Defensor del Menor de Madrid (Jodar y Vecina, 1999), como para los más críticos con los juegos de rol (San Sebastián y San Sebastián, 2004), los jugadores de rol deberían alcanzar al menos los 12 años, con lo que los universitarios parecen mostrarse extremadamente conservadores en ese aspecto. En algunas investigaciones, se han utilizado los juegos de rol con fines educativos con niños menores de doce años (Zayas y Lewin, 1986) y como detalle anecdótico, probablemente todo el mundo ha visto jugar a rol a niños de corta edad... en el cine, en concreto en una escena de la película *E.T.* De todas formas es evidente que sólo se pueden tratar con profundidad algunos temas con jugadores de mayor edad (y, de hecho, algunos juegos están recomendados por su temática para jugadores maduros, “mature”, como la línea Black Dog de la editorial americana White Wolf).

Los medios de comunicación han dado diferentes estereotipos asociados a los juegos de rol, tildándolos de causar conductas antisociales o criminales, lo que parece entrar en contradicción con los estudios realizados (v. g. Abyeta y Forest, 1991; Simon, 1987; 1998), incluso se han asociado diferentes estereotipos a los jugadores de rol, como por ejemplo que son personas aisladas, emocionalmente inmaduras o que poseen personalidades patológicas. Nuestros resultados han mostrado que la mayoría de los encuestados consideran que en muchas ocasiones esos estereotipos son ciertos, a pesar de que en numerosos estudios se ha demostrado que son erróneos (v. g. Carter y Lester, 1998; Rosenthal *et al.*, 1998). En esta línea, también hemos constatado que el 80% de los sujetos creen que en muchas ocasiones es real la imagen, casi siempre negativa, mostrada por los medios de comunicación. Con respecto a esta cuestión hemos obtenido una asociación entre el sexo y cómo creen que los medios tratan a los juegos de rol, y es que los hombres consideran que la imagen mostrada por los medios a veces es la real en un 62%, mientras que en el caso de las mujeres este porcentaje asciende al 87%. Las diferencias también se manifiestan en la opinión en que consideran que esa imagen casi nunca es real, opinión que comparten el 32% de los varones, mientras que en el caso de las mujeres es del 10%.



Una de las cuestiones más novedosas en el estudio es que se preguntó a los participantes sobre las posibilidades que veían a los juegos de rol en educación. Sólo un pequeño porcentaje considera que los juegos de rol pueden ser aplicables en la educación, siendo la opinión mayoritaria (61%) los que consideran que los juegos son poco o nada aplicables a situaciones de enseñanza-aprendizaje. Sólo hemos encontrado diferencias significativas entre los que han jugado a rol y los que no lo han hecho. Tal y como cabe esperar los que han jugado a rol consideran que las posibilidades de aplicar los juegos en educación son altas, mientras que los que no han jugado consideran mayoritariamente que los juegos de rol no son útiles desde el punto de vista educativo.

A tenor de lo expuesto, parece interesante proponer para futuras investigaciones talleres de formación sobre juegos de rol para comprobar si los futuros docentes consideran que dichas actividades pueden constituirse en recurso que quieran emplear y si las ideas preconcebidas sobre los JdR se ajustan a la realidad.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Abyeta, S. y Forest, J. (1991). Relationship of role-playing games to self-reported criminal behaviour. *Psychological Reports*, 69, 1187-1192.

Ascherman, L. I. (2009). The impact of unstructured games of fantasy and role-playing on an inpatient unit for adolescents. *International Journal of group psychotherapy*, 43, 335-344.

Amante, L. (2003). Sondeo de opinión sobre prácticas roleras en la provincia de Murcia. Extraído el 20 abril, 2009, de <http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/investigacion.htm>

Calleja, S. (1995). Juegos de Rol y Literatura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 73, 7-17.

Carter, R. & Lester, D. (1998). Personalities of players of Dungeons and Dragons. *Psychological Reports*, 82, 182.



Derenard, L. & Kline, L. (1990). Alienation and the game Dungeons and Dragons. *Psychological Reports*, 66, 1219-1222.

Douse, N.A. & McManus I. C, (1993). The Personality of Fantasy Game Players. *British Journal of Psychology*, 84, 505-509.

Editorial de *El País* (2009). Crímenes sin sentido. *El País*, 13 de marzo.

García de la Cruz, E. (2009). En defensa de los juegos de rol. Extraído el 20 abril, 2009 de <http://dreamers.com/defensadelrol/>.

Giménez, P. (2003). Hacia una propuesta pedagógica de los juegos de rol. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 195, 81-84.

Hitchen, M. y Drachen, A. (2009). The Many Faces of Role-Playing Games. *International Journal of Role-Playing*. Extraído de <http://journalofroleplaying.org>

Holinsworth, M. (1995). Walk a mile in someone else's shoes. *Interactive Fantasy* 4, 52-58.

Homo Ludens. Definición de juegos de rol (2001). www.homo-ludens.com (Consultado el 10 de diciembre de 2002, actualmente web no disponible). Disponible la mayor parte de dicho material *online* en <http://homoludens.iespana.es/> (Consultado el 1 de mayo de 2009).

Hübner, M. (1995). *Fantasy-Rollenspiel - ein kreative Medium zur Gewaltprävention?* München: Aktion Jungenschutz.

Jodar, A. E. y Vecina Jiménez, M. L. (1999). Efectos psicológicos de los juegos del rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores. En V.V.A.A. *Estudios e investigaciones* (505-543). Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Malcolm, A. (1994). Role-playing and dyslexia. *Interactive Fantasy*, 2, 109-112.

MEC (2009). *Los juegos de rol*. Extraído de:
http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/op_03.htm#03



- Montesinos, J. (2007). Opinión. *Metro*, 21 de marzo de 2007.
- Oliver, M. (1995). Circle stands unbroken. *Interactive Fantasy*, 4, 59-67.
- Ortiz Castells, J. (1999). Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 61- 67.
- Paulos, J. A. (1988). *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and Its Consequences*. New York: Hill and Wang.
- Pérez Reverte, A. (1994). Homo Ludens. *El Semanal*, 26 de junio de 1994.
- Phillips, B. D. (1995). Foreign language education and role-playing games. *Interactive Fantasy*, 3, 96-103.
- San Sebastián, I. y San Sebastián, J. (2004). *¿A qué juegan nuestros hijos?* Madrid: La Esfera de los Libros.
- Rosenthal, G. T., Soper, B., Folse, E. J. y Whipple, G. J. (1998). Role-play gamers and national guardsmen compared. *Psychological Reports*, 82, 169-170.
- Simon, A. (1987). Emotional stability pertaining to the game of Dungeons & Dragons. *Psychology in the Schools*, 24 (4) 329-332.
- (1998). Emotional stability pertaining to the game of Vampire: the Masquerade. *Psychological Reports*, 83, 732-734.
- STS 632/1998, Caso Rosado de 25-06-1998. Extraído el 1 mayo 2009 de <http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/sentencia.htm>
- Tizón, R. (2006). *Crear lo increíble: Mitos y verdades sobre los juegos de rol*. Madrid: NSR.
- Zayas, L. H. y Lewis, B. H. (1986). Fantasy role-playing for mutual aid in children's group: a case illustration. *Social Work with Groups*, 8, 53-66.



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: percepciones de docentes en formación y estudiantes de secundaria, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 27-54 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7449/7465



LOS JUEGOS DE ROL EN EL AULA

Resumen: Las investigaciones realizadas en el ámbito de los juegos de rol y su influencia sobre las mentes de los jóvenes arrojan resultados positivos, es decir, no son peligrosos. Al mismo tiempo, los escasos artículos sobre juegos de rol y educación muestran referencias positivas sobre sus efectos educativos. Sin embargo, los juegos de rol como tales no parecen ser relevantes actualmente como estrategia en Educación Secundaria. El presente artículo hace un repaso de las aportaciones existentes y realiza algunas propuestas sobre su posible aplicación.

Palabras clave: juego de rol; educación secundaria; educación en valores.



ROLE PLAYING GAMES IN THE CLASSROOM

Abstract: Research done on the field of role playing games and their influence on young people's minds produces positive results, that is to say, they (such games) are not dangerous. At the same time, the few articles about role playing games and education show some positive references about their educational effects. However, role playing games, considered as games, seem not to be relevant as some kind of strategy at Secondary Education nowadays. This article sums up the existing contributions and gives some proposals about their possible implementation.

Key words: role playing games; secondary school; citizenship education



LOS JUEGOS DE ROL EN EL AULA

Fecha de recepción: 22/06/2010; fecha de aceptación: 11/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Mario Grande de Prado
mario.grande@unileon.es
Universidad de León

Víctor Abella García
victorabella@gmail.com
Universidad de Burgos

1.- INTRODUCCION: JUEGOS DE ROL Y PELIGRO

Los juegos de rol parecen tener (o tienen que padecer) una mala prensa realmente llamativa. Muchos profesores o los mismos alumnos miran con recelo a los alumnos que juegan a rol, los cuales parecen adoptar en ocasiones una cierta actitud de sabia discreción evitando tener que dar explicaciones. En nuestro país todo esto viene derivado de distintos sucesos entre los que destaca el denominado “Crimen del Rol” ocurrido en 1994, en el que dos jóvenes asesinaron a un hombre que encontraron en la calle, y que junto a otros desafortunados eventos atribuidos falsamente a estos juegos han creado una imagen de los juegos de rol como algo peligroso y poco recomendable (Tizón, 2006, 34-42). John Allen Paulos (Paulos, 1988) en una obra sobre analfabetismo matemático, emplea una polémica surgida en EE.UU. sobre la relación entre juegos de rol y suicidios como un ejemplo de una falacia de base amplia en matemáticas, al citarse sólo números absolutos de suicidios sin relacionarlos con la totalidad de la población del grupo de jugadores. Realizando el análisis correcto, se llegaría estadísticamente a que la tasa de suicidio es diez veces menor a la media estadounidense.

En España, algunos conocedores de lo que realmente era un juego de rol expresaron su opinión en distintos manifiestos defendiendo esta afición, destacando por lo conocido de su figura, Pérez Reverte, que afirma:

El juego de rol como tal, avanzado, consiste en un universo alternativo creado por la imaginación, donde la inteligencia, la inventiva, la capacidad de improvisación,



son fundamentales. Los juegos de rol bien planteados y dirigidos estimulan, educan y permiten ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas u oprimidas por el entorno y las circunstancias. La práctica de los juegos de rol proporciona a menudo aprendizaje, destreza, y una legítima evasión muy parecida a la felicidad. (Pérez Reverte, 1994)

Distintos artículos de prensa demonizaron en su momento los juegos de rol (JdR), mientras que autores, asociaciones y editoriales publicaron diversos comunicados defendiéndolos (muchos de ellos recopilados en páginas webs como *En defensa de los juegos de rol* <http://dreamers.com/defensadelrol/>).

Sin embargo, dejando las opiniones de unos y otros aparte, pocos estudios se han realizado en nuestro país sobre los juegos de rol.

Probablemente, uno de los más interesantes por su rigor, imparcialidad y por la amplitud de la muestra, es el realizado por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid en el año 1999 a instancias del Defensor del Menor de Madrid (VV.AA., 1999). Con el título *Efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores*, sus objetivos eran:

- Comprobar si existen diferencias en el desarrollo social y cognitivo entre jugadores de rol y no jugadores.
- Comprobar si existen diferencias en el desarrollo social y cognitivo de los jugadores de rol menores de edad, en base a su afición a estos juegos.

Sus conclusiones se resumen en:

los resultados obtenidos en este estudio permiten concluir que el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes que juegan al rol es similar al que presentan los menores que no practican este tipo de juegos, ya que la variable Juego de rol no influye en ninguna de las variables que miden dicho desarrollo. Únicamente puede constatarse una excepción en el caso de las mujeres, donde parece que jugar al rol influye positivamente, reduciendo la ansiedad social y la timidez. (VV.AA., 1999).

El resto de estudios serios que existen son anglosajones (Tizón, 2006, 161-163) en su mayor parte, y ofrecen unos resultados similares a los nacionales, con lo que, ciñéndonos a la investigación y a la ciencia, los juegos de rol son, por tanto, no peligrosos¹.



2.- JUEGOS DE ROL Y EDUCACIÓN

Ahora que ya tenemos como base que este tipo de juego no es pernicioso, vamos a analizar hasta qué punto pueden ser útiles a nivel educativo.

Antes de empezar, es importante señalar uno de los aspectos más relevantes en la sociedad actual: los cambios que la transforman y que van a suponer retos, especialmente para las nuevas generaciones.

Nuestro mundo está cambiando (siempre ha cambiado), pero en nuestro momento histórico, a una velocidad acelerada por el avance de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). La relevancia de las instituciones educativas en nuestra sociedad se fundamenta en que los conocimientos cambian tan rápido que tenemos que reciclar y renovarnos cada poco tiempo. Esto obliga a replantearnos la intervención educativa (Cantón, 2001).

Las TIC constituyen una auténtica revolución que supera ampliamente por su inmediatez y globalización referentes anteriores como la invención de la escritura, la imprenta o la revolución industrial. Las TIC, representadas por Internet como eje vertebrador recorren el planeta rápidamente y sus efectos se multiplican debido a que en este nuevo mundo los receptores pueden transformarse en emisores sin una dificultad ni un coste alto. Castell (2001) afirma que la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestras sociedades modelan una nueva forma de entender la cultura, en la que la información es el elemento clave de esta sociedad.

Una idea, un texto o una imagen se difunden en Internet, para, en cuestión de horas, ser comentado, modificado o satirizado por cualquiera con conexión y mediante servicios gratuitos como blogs, foros o servicios multimedia como el omnipresente *Youtube*. Dicho de otra forma, los cambios son rápidos, ramificados, multidireccionales... y la información, pieza clave de esta nueva sociedad, debe ser transformada en conocimiento y para ello, digerida, masticada, vivida. Desde un punto de vista socioeconómico, el conocimiento, que implica acceso a la información, capacidad de comunicación y reflexión, es el elemento clave para la generación de riqueza en el nuevo orden mundial (Castell, 1997). La escuela, por tanto, debe aportar los recursos necesarios para que el alumno aprenda a adaptarse a este entorno en constante cambio y estrategias para tratar la información, que puede llegar a desbordarnos. Los juegos de rol, en ese sentido, constituyen una estrategia interesante para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información.



Centrándonos nuevamente en la utilidad de los juegos de rol en la educación, la bibliografía al respecto no ha sido especialmente amplia en este caso, pero es importante señalar que en los últimos años están surgiendo un número mayor de iniciativas.

Destaca por su oficialidad la página del MEC

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/op_03.htm#03

Esta página en buena parte reproduce el artículo “Los Juegos de Rol: Hacia una propuesta pedagógica” de Pablo Giménez en el que se indican los beneficios educativos de los JdR:

Tabla 1.- Síntesis de los beneficios de los juegos de rol. Fuente: MEC / Pablo Giménez

Beneficios en la educación:
Permite acceder al conocimiento de forma significativa
Útil para memorizar
Mejorar el empleo del cálculo mental
Promoción de la lectura como medio lúdico y recreativo
Gran riqueza de vocabulario
Aportación a determinadas actitudes:
Al desarrollo de la empatía y la tolerancia
A la socialización
Aportación para un buen estado de salud mental :
<i>(incluso se cita un estudio americano en el que se señala que existe una menor tendencia al suicidio entre los jugadores de JdR)</i>

En otro artículo, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 285, Joan Ortiz Castells defiende los juegos de rol como una vía lícita de aprendizaje y cita varios valores de los juegos de rol en contraposición a los de la institución educativa.



Tabla 2.- Comparativa entre la escuela tradicional y los juegos de rol (sintetizado y resumido de Ortiz, 1999)

ESCUELA TRADICIONAL	JUEGO DE ROL
Actividad formal	Lúdica
Obligatoria	Voluntaria
Racionalidad y racionalismo	Mito y fantasía
Motivación externa	Automotivación
Conocimientos fraccionados	Conocimientos globalizados
Imita y copia conocimientos	Creatividad y construcción de significados nuevos
Rigidez y autoritarismo	Autoorganización del conocimiento e investigación
Dogmatismo científico	Pensamiento crítico
Grandes hechos	Concede importancia a pequeñas informaciones
Lecturas obligadas	Motivación para la lectura
Memorización forzada	Memorización voluntaria
El profesorado no tiene tiempo para interactuar	Interacción entre compañeros
Baja comunicación	Potencia diálogo
Competitividad	Colaboración
Trabajo individual	Trabajo colectivo
Valores teóricos	Valores vividos: empatía, tolerancia, toma de decisiones y responsabilidad...
Anónimo y uniforme	Autoafirmación personal
Formación para el futuro	Formación "just in time"
Motivación externa	Incentivación para aprender a aprender
Inseguridad y frustración	Seguridad y autoestima
Sensación de aprender cosas inservibles	De respuesta a necesidades afectivas
Clases coercitivas	Libertad de movimientos y expresión
Angustia	Terapéutico, liberador de tensión
Centrado en el pasado	Vivencias anticipadoras
Uniformidad	Multiculturalidad



No podemos dejar de citar una de las primeras aportaciones sobre juegos de rol y educación, en este caso centrándose en sus posibilidades hacia el fomento de la lectura y la literatura, emparentándolos con los Cuentacuentos tradicionales (Calleja, 1995). Por supuesto, la relación entre juegos de rol e historia es evidente (basta con ambientar las partidas o sesiones de juego en entornos históricos bien documentados). En los aspectos relacionados con los valores, se realiza un comentario más extenso en otro de los apartados de este artículo.

Una de las aportaciones más recientes e interesantes por lo práctico, la aporta la revista *Tándem* cuyo número 34 (2010) es un monográfico dedicado a los juegos de rol en vivo, analizando el uso del juego de rol en vivo como herramienta didáctica.

3.- JUEGOS DE ROLES Y JUEGOS DE ROL

Algunas veces la literatura educativa mezcla los juegos de rol en vivo y los juegos de rol (JdR, en inglés roleplaying games) con juegos de roles (role play o roleplaying). Estos últimos son deudores de los psicodramas de Moreno (Tizón, 2006) y son una estrategia didáctica con amplia base en la educación en valores (VV.AA., 2008).

Los juegos de roles tienen algunas similitudes y diferencias con los juegos de rol que pasamos a analizar:

Similitudes entre los juegos de rol y los juegos de roles

- * Existe una simulación en la que se interpreta un papel
- * No existe un guión cerrado, los participantes actúan en base a sus deseos y lo que consideran que haría su personaje
- * Suele existir un moderador imparcial, el director de juego o moderador.

Diferencias entre juegos de roles y juegos de rol en vivo, en comparación con los juegos de rol:

- * En los juegos de roles, el objetivo es didáctico, para sensibilizar, empatizar o comprender, en los JdR el objetivo es el entretenimiento.
- * En los juegos de roles y en los juegos de rol en vivo, se suele representar una escena, un momento puntual, por ejemplo, en la “*Autopista del Prado verde*” los



participantes representan a los implicados en la construcción de una autopista reunidos por el Ayuntamiento para debatir el tema). En los JdR se suelen interpretar situaciones más amplias. En el caso anterior, el debate podría formar parte de una partida, pero sería sólo una más dentro de la “película”.

* Los personajes en los JdR pueden emplearse en varias sesiones de juego, mientras que en los juegos de roles sólo se suelen utilizar una vez. Además, en los primeros suelen estar más perfilados a nivel de destrezas, conocimientos...

* Los JdR suelen describir una ambientación o mundo de juego, con unas reglas y un estilo de juego (traen información para jugar por ejemplo en el universo de *Star Wars*) y permiten que los directores de juego² creen sus propias aventuras o dirijan aventuras ya hechas por editoriales o aficionados. Por el contrario, los juegos de roles sólo reflejan una escena a jugar (siguiendo el símil de *Star Wars* sería como si sólo permitiesen jugar una escena).

Como parece evidente, la diferencia si es que existe) entre juegos de rol en vivo y juegos de roles en vivo facilitan la utilización de los juegos de roles en el aula al ser breves y requerir menos preparación. Suelen suponer una mayor facilidad para implicar a grupos amplios, mientras que los juegos de rol tradicionales están destinados normalmente a grupos de entre 2 a 6 jugadores.

Los juegos de roles aparecen citados como recursos interesantes en *Estrategias didácticas* (Bañeres, 2008), con un pequeño capítulo dedicado a ellos en el que se incide en dinámicas relacionadas con Educación para la Salud ("K-1000" y "Lidia"). En programas de convivencia también existen distintos juegos de roles (Muñoz, 2003) y también nos encontramos con numerosas actividades de simulación relacionadas con la educación ambiental (Taylor, 1995; Krammer, 2002) siendo especialmente destacable por lo extenso y verídico *El accidente minero de Aznalcollar* (VV.AA., 1999b)

Un tratamiento aparte merece *Pasajes, juego de sensibilización* (VV.AA., 2001), editado por ACNUR y en el que el azar forma parte de la actividad, y (aquí radica la diferencia con respecto a otros juegos de roles) aparecen descritas varias escenas o situaciones que nos permiten simular una huida familiar desde un país en conflicto (existen iniciativas similares por parte de algunas ONGs).

Recientemente nos encontramos con varios trabajos con propuestas sobre juegos de rol en vivo/ juegos de roles (muchos de ellos en un monográfico excelente de la revista *Tándem*). Son los siguientes:



- ❖ Sobre educación sexual e identidad de género (Izquierdo, 2010).
- ❖ Sobre valores, empleando la temática súper-heroica (Jiménez; Caballero y Tinoco, 2010).
- ❖ Para acercarnos al patrimonio histórico-cultural (García; Amarilla y Rovira, 2010).
- ❖ Para trabajar conflictos, resolución de problemas (Parra; Caballero y Domínguez, 2010).
- ❖ Para trabajar valores como el respeto (VV.AA., 2010).
- ❖ Por último, en una propuesta de trabajo sobre educación para la salud, acompañada por un proceso de investigación (Pérez; Delgado y Rivera, 2009), los autores nos muestran que la aplicación de los juegos de rol en vivo en el aula durante un lapso e tiempo significativo importante favorece el aprendizaje significativo del alumno.

A modo de conclusión, podemos ver que la vertiente “en vivo” de los juegos de rol tiene un claro interés didáctico, especialmente en el campo de las actitudes y valores, y que posee una mayor historia y uso del que podría imaginarse a priori.

4.- JUEGOS DE ROL Y ETICA

La ética es una parte de la Filosofía que nos ayuda a reflexionar sobre lo bueno y lo malo. Un aspecto relacionado con ella son los dilemas morales: situaciones en las que dos valores entran en conflicto y debemos escoger (elegir entre dejar morir a un ser querido o robar, el conocido *Dilema de Heinz*).

La legislación educativa señala las actitudes y valores como uno de los contenidos educativos (artículo 19 de la LOE) y en la práctica suelen ser uno de los aspectos menos trabajados: es relativamente fácil trabajar conceptos y procedimientos pero no así las actitudes, en las que no todos los profesores se sienten comprometidos de la misma forma, percibiéndolos en muchas ocasiones como muy difíciles de alcanzar o incluso como un intento de adoctrinamiento. (No hay que olvidar la polémica suscitada por la asignatura de Educación para la Ciudadanía).

Muchas veces se intenta llegar a las actitudes a través de la racionalización, trabajando los conceptos, pero eso no implica necesariamente una sensibilización de los alumnos: no es lo mismo aprenderse de memoria los artículos de la Declaración de los Derechos



Humanos que reflexionarlos y valorarlos.

Para ello, la Psicología señala que aprendemos más de lo que intencionalmente se nos quiere mostrar por imitación u observación. Lo que se denomina el aprendizaje vicario, que se ve ilustrado por la clásica conducta del padre fumador que le dice a su hijo “no fumes” mientras su hijo está aprendiendo que los adultos fuman, y que si quiere crecer debe fumar.

Por tanto, si queremos un aprendizaje integral, debemos desarrollar competencias desde un aprendizaje significativo de las actitudes y los valores.

Las actitudes y los valores son fenómenos intrapersonales, formados por el sujeto en interacción con el ambiente. Cumplen unas funciones básicas (Rokeach, 1979), que son:

- 1- interpretan la realidad que rodea
- 2- son instrumentales, adaptativas o utilitarias
- 3- expresan los valores
- 4- crean autoestima

Estas actitudes son predisposiciones positivas hacia lo que da sentido y mantiene la coherencia de nuestra visión de la realidad; y, por el contrario, genera actitudes negativas a lo que pone en peligro su armonía. Esta predisposición es fruto de sus creencias o experiencias ante situaciones concretas. Por tanto se adquieren, y son educables, siendo su base los valores. Y si hablamos de valores, de actitudes, es necesario hablar de las normas. Las normas son pautas de conducta y pueden ser internas o externas.

Las actitudes y las normas se diferencian porque aunque las dos son principios de acción, las normas advierten al sujeto desde fuera o coaccionan su actuación, el individuo las aprende dentro del sistema institucional, y cumpliéndolas se adapta a la sociedad. Las normas intrínsecas se basan en valores.

Los valores, las actitudes y las normas se pueden enseñar, y por esto se pueden aprender desde el momento de nacer, en el proceso de socialización que tiene en primer lugar en los núcleos de socialización primaria: familia, grupos de iguales y escuela, y, en segundo lugar, a través de los grupos secundarios, medios de comunicación, asociaciones, trabajos... Esta enseñanza se realiza en buena parte por vía emocional y por



propia experiencia y observación.

5.- JUEGOS DE ROL Y DILEMAS MORALES

Teniendo en cuenta las definiciones de los JdR, parece apropiado sugerir que la empatía y la observación pueden ser vías de sensibilización, que pueden proponerse desde los juegos de rol. Tal y como dice en su web la ONG Amnistía Cataluña: <http://www.amnistiacatalunya.org/>:

Características de los juegos de rol relacionadas con actitudes y valores:

- Planteados adecuadamente, favorecen el desarrollo de la empatía y la tolerancia
- En la medida en que no son juegos competitivos e implican la resolución de conflictos, fomentan la socialización y la cooperación.
- Fomentan la toma de conciencia del alcance de las propias decisiones.

Los juegos de rol suponen interpretar, experimentar en cierta forma otros papeles, otras experiencias y, por ello, pueden jugar una importante baza. Los jugadores pueden experimentar, simular e interpretar situaciones ficticias en las que pueden sentir una mayor implicación que con otras dinámicas. Por supuesto pueden interesarnos cuestiones que sean el *leit motiv* de la historia (o no). Si quiero que mis alumnos experimenten lo que es la discriminación racial o xenofobia, puedo decirles que en EEUU durante mediados del siglo XX existían fuertes limitaciones a los derechos civiles. Como contenido teórico puede ser fagocitado y expulsado durante un examen, pero tal vez se pueden emplear los juegos de rol para plantear algo que sea provechosamente asimilado por la mente del jugador:

Interpretas a John, un joven de color en el estado de Misuri. Trabajas en una zapatería y en general te van bien las cosas. Un día a la vuelta en bici del trabajo observas que un coche te persigue. El coche acelera y te embiste, mareado y confuso ves como salen cuatro figuras ataviadas con la ropa del KuKusKlan. Te intentas levantar y echar a correr....

Y se puede transformar fácilmente en un dilema moral

Eres Harry, un joven blanco que sabe que unos miembros del KKK van a buscar a los chicos negros de la zona. A ti te parece mal, pero algunos del KKK son amigos tuyos de la infancia. Estás dando un paseo y observas cómo embisten a un ciclista negro.

Un dilema moral es una narración breve en la que se plantea una situación posible y



conflictiva a nivel moral, y se solicita o bien una solución razonada o un análisis de la solución elegida por el protagonista. Se presenta normalmente como una elección disyuntiva: el protagonista se encuentra en una situación decisiva ante la cual sólo existen dos, y nada más que dos, opciones, siendo ambas soluciones factibles y defendibles. El individuo se encuentra ante una situación conflictiva. Es curioso constatar los paralelismos que existen entre el uso en el aula de los dilemas morales y los juegos de rol, dado que se pide identificación con los personajes y toma de decisiones.

¿Cómo construir un dilema moral? (y aplicarlo en un juego de rol):

- * Evitar dilemas ambiguos, sin palabras excesivamente técnicas, o bien con una historia complicada de entender.
- * Que el conflicto moral inicial pueda ser solapado al estar rodeado de otros conflictos más atractivos.
- * Evitar que el director de juego aporte las soluciones el problema. (favoreciendo así la autonomía moral de los jugadores).
- * Procurar que el jugador aporte las razones de sus acciones en base a la historia de su personaje. En último extremo, la libertad de elección debe ser tenida en cuenta.

Uno de los más conocidos es el dilema propuesto por Kohlberg (Kohlberg, 1992), «Dilema de Heinz», en el que un hombre debe elegir entre robar un medicamento o dejar morir a su mujer. Lo legal es no robar y dejar morir a su mujer. ¿Pero es lo correcto?

5.1.- Ejemplos de partidas y dilemas morales

Además, muchas partidas pueden tratar temas de actualidad (p. ej. la drogadicción y sus efectos) y sus tramas ofrecen en ocasiones moralejas. Por ejemplo, en la partida de terror ambientada en la Gran Guerra *La Bestia no debe nacer* (Ibáñez, 1989), en el momento final resulta la importancia de los sentimientos positivos sobre los destructivos. En *Unidad Beta* (Díaz Sacaluga, 2006), una historia de superhéroes en la Segunda Guerra Mundial, se plantea la posibilidad del perdón o del cambio de algunos personajes desde un rol negativo hacia algo más positivo. Y ojo, en ambas aventuras la acción transcurre en conflictos armados, y el director de juego puede mostrar el horror



de la guerra y sus consecuencias en los dos bandos. Siguiendo el paralelismo con el cine, las películas de Clint Eastwood *Banderas de nuestros padres* y *Cartas desde Iwo Jima* pueden servir como referente para tratar un conflicto desde el punto de vista humano en ambos bandos.

Un juego reciente sobre espionaje, *Eyes Only* de Pedro J. Ramos (Ramos, 2008), propone algunas ideas interesantes buscando siempre la decisión y el conflicto moral, por ejemplo, situando a niños en conflictos armados, con organizaciones similares a ONGs pero con métodos más expeditivos...

En otras partidas es la lealtad lo que se ve recompensado o la capacidad de sacrificio por los demás. Además, en la mayor parte de los juegos de rol, los personajes son los héroes, los buenos, si bien queda en manos del director de juego ser maniqueo en la dicotomía bien/mal o establecer unos matices de gris (los personajes pueden ser orcos o semiorcos en el *Señor de los Anillos* con actitudes opuestas a las tradicionales, de hecho existe un juego de rol gratuito que parte de esa curiosa premisa).

5.2.- Ambientaciones

Si bien la actualidad puede ser interesante, la ciencia ficción sin duda permite tratar temas morales (e incluso con reflejo actual) desde un mayor distanciamiento. Series como *Star Trek*, *Babylon 5* o *Battlestar Galactica* 2003 ofrecen, además de efectos especiales, en muchas ocasiones tramas repletas de dilemas morales (la clásica “Primera directiva” en *Star Trek* que implica no inmiscuirse en el desarrollo de otras sociedades no evolucionadas a nivel técnico). Aunque parece que estoy planteando algo totalmente ajeno a la realidad, los principales implicados en *Galactica* fueron invitados a la ONU (17 de marzo de 2009, disponible *online* en la página web de la ONU) debido al interés sobres aspectos morales que aparecen en la serie. Y el productor y guionista de esa serie, Ronald D. Moore, es uno de los implicados en las series de los 90 de la franquicia *Star Trek* (donde los aspectos morales resultaban relevantes en más de una ocasión).

Todo esto nos lleva a una comparativa entre los propios puntos de vista, los de los demás, los de un personaje diferente, culturas históricas con diferentes valores, que deberían fomentar un alejamiento del etnocentrismo que caracteriza nuestra sociedad actual (son mis valores los mejores y los demás son claramente inferiores).

Puede ocurrir algo similar en una partida a lo que muestra la galardonada *Bailando con*



lobos una visión diferente de un colectivo (los indios americanos en este caso) tradicionalmente rechazado como inferior. Y si queremos algo más cercano a la cultura de nuestro país, el descubrimiento de América brinda la oportunidad de realizar algo parecido.

Evidentemente, los juegos de rol no son el Santo Grial, no transforman todo lo que tocan en algo extraordinario, sino que son un medio motivante y con unas características interesantes para profundizar en los valores, culturas, dilemas morales...

El cine también puede ser una herramienta interesante, pero eso no significa que todas las películas puedan ser aprovechables pedagógicamente.

Un ejemplo que vuelve a aunar cine y rol lo constituye la saga *James Bond*. Si las películas de James suelen ser machistas y violentas, el juego de rol puede serlo. Pero nadie impide a un director de juego realizar una partida en esa ambientación alejada de los estereotipos habituales. E incluso (con jugadores lo bastante maduros) puede realizarse un análisis crítico de la ambientación: jugarlo para comprender los valores que existen implícitamente. No estoy de todas formas demonizando ni el juego ni las películas en las que evidentemente se han introducido modificaciones con el paso de los años y que no dejan de ser hijos de su tiempo y sociedad, al igual que algunos autores de fantasía como Robert E. Howard, el creador de *Conan* o E. Rice Burroughs, el de *Tarzán*, influidos por el darwinismo social (Arsenal, 1999).

6.- JUEGOS DE ROL y TICs

En relación a las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y estableciendo un paralelismo entre las TICs y los juegos de rol como algo externo que rompe la dinámica habitual del aula, son muy interesantes las reflexiones de Cebrián (Cebrián, 2001).

6.1.- Posturas ante los juegos de rol

Entre sus reflexiones se encuentran algunas ideas que bien podrían explicar la conducta de los docentes ante cualquier situación novedosa (Cebrián las muestra como reacción ante la televisión):



A) *OPTAN POR INHIBIRSE*

Los maestros deciden ignorar y obviar su existencia en el aula. Este comportamiento viene explicado por:

1. La falta de propuestas para esta etapa educativa proveniente de las instancias oficiales o editoriales educativas que pudieran guiar las acciones del maestro.
2. La carencia de sugerencias elaboradas dentro de los colegios
3. La concepción de los alumnos como incapaces de construir sus propios juicios.
4. La creencia sobre lo perjudicial que y su influencia en los escolares.

En la decisión de los maestros de no actuar influye, por tanto, la falta de experiencias conocidas sobre qué hacer.

B) *RECHAZAN*

Los educadores deciden suprimir, cortar y erradicar la presencia en el aula. Estas acciones están muy mediatizadas por la influencia en la infancia y por el desconocimiento hacia las ventajas educativas.

C) *MEDIAN LA PRESENCIA*

Los educadores deciden dar respuesta a cada una de las situaciones que se presentan en el aula.

Su experiencia docente, junto con el apoyo del equipo educativo, les lleva a utilizar algunas de las estrategias generales, comunes a cualquier otro tipo de actuación dentro del aula con los escolares, pero sin conocimiento de primera mano sobre los juegos.

D) *NEGOCIAN*

Deciden dar una respuesta más elaborada a la presencia en la escuela, planteándose hacer una inclusión directa y fuertemente implicada del tema en la programación docente, a través del desarrollo de proyectos de trabajo.

Evidentemente, esta última opción parece la más honesta y completa, al partir de los intereses de los alumnos y no interpretar la escuela como algo ajeno a su entorno.



6.2.- Videojuegos

Dentro de las TICs, uno de los máximos impulsores de su difusión entre los jóvenes es el negocio del videojuego. Los videojuegos tienen en común con los juegos de rol varias características, como por ejemplo que son percibidos en general como algo pernicioso, se basan en simulaciones (en jugar a algo ficticio siendo agente activo) y son vistos como algo entretenido por los jóvenes que los practican...

La verdad es que estableciendo paralelismos entre los juegos de rol y los videojuegos desde el punto de vista didáctico, da la sensación de que muchas veces la escuela huye de aquellas cosas que le parecen divertidas, como si divertirse fuese incompatible con aprender. Focalizándose en los videojuegos, autores como Begoña Gros y el grupo F9 se han esforzado en señalar las ventajas didácticas de los videojuegos (Gros, 2006), y no hay que olvidar que muchos de ellos están inspirados en juegos de rol. También es justo indicar que algunas investigaciones han mostrado la existencia de valores discriminatorios o violentos en los videojuegos (Díez, 2007), siendo evidente que los videojuegos son productos de una sociedad con una serie de valores (no necesariamente siempre explícitos) que aparecen en dichos productos comerciales.

7.- JUEGOS DE ROL EN EL AULA: PROPUESTAS

Sobre la inclusión de los juegos de rol³ dentro del aula, debemos plantearnos qué queremos hacer. ¿Usarlos como estrategia didáctica (jugando) o analizar lo ocurrido con ellos (reflexionando sobre percepciones, medios de comunicación...)?

En el segundo caso, podemos hablar sobre los medios de comunicación y su lectura crítica, se puede trabajar el tema de los juegos de rol, o sugerir como lectura para debate *El diablo en el juego de rol* (Martín, 2002), libro de lectura juvenil que si bien tiene un planteamiento positivo de los juegos de rol, transmite una sensación desconcertante al mezclarlos con el tarot y con acciones que exceden el juego de rol (allanamientos de morada, p. ej.).

En el caso de decidimos valientemente por su uso, señala Pablo Giménez (Giménez, 2003) como apropiado el uso de los juegos de rol en talleres extraescolares o actividades fuera del aula (actividades libres por la tarde, fiestas, asociaciones de alumnos), ya que los JdR son actividades libres que necesitan un entorno más libre que una actividad en el aula de carácter obligatorio. Si optamos por su uso dentro del aula deberían buscarse



espacios y tiempos amplios de al menos una hora y media (además de estrategias atractivas o actividades opcionales para los que no deseen jugar). Bañeres sugiere las horas de tutoría (Bañeres, 2008) para los juegos de roles, tal vez en combinación con una hora de docencia que tenga el tutor si son seguidas puedan ofrecernos el margen temporal apropiado sin tener que realizar modificaciones en el horario habitual.

Podemos optar por:

- a) Juegos de rol en vivo (más complicados de monitorizar, pero que permiten la participación de todo el grupo y que requieren varios monitores o ayudantes). Puede ser una opción algo compleja en caso de no haber jugado antes a la variante tradicional de mesa.
- b) En el caso de jugar a ésta (la versión “de mesa”), el impedimento es gestionar una actividad pensada para grupos reducidos (de dos a seis) en grupo mayor (de hasta veinticinco). Las opciones pueden ser, dirigir una partida con un grupo de cuatro o cinco jugadores (tal vez manteniendo los personajes y cambiando los jugadores de sesión en sesión) mientras los demás observan (tal vez encargándoles observar a un personaje concreto o un aspecto de la partida). Puede ser apropiado en un grupo de no demasiados alumnos. Otra opción es jugar partidas simultaneas (bien la misma, bien partidas diferentes), por lo que es necesario contar con espacio para dividir el grupo de clase en cuatro o cinco subgrupos. Evidentemente, en grupos menores será más fácil (por ejemplo, en grupos de Programas de Cualificación Profesional Inicial).

¿Qué puede ocurrir en esas actividades? Como en muchas otras las buenas intenciones no necesariamente van a llevar a una actividad idílica. Al igual que un deporte puede fomentar el esfuerzo y el compañerismo o la competitividad más nefasta y actitudes antideportivas.

¿De qué manera podemos trabajar esto? Los juegos de rol tienen una ventaja importante: el jugador que dirige puede cambiar de partida a partida. Dentro del pequeño microgrupo que se forma, pueden surgir conflictos, pero si todos pasan por la experiencia de dirigir van a comprender más fácilmente que es un juego social en que todos deben colaborar para disfrutar. Si no es así probablemente el grupo no dure, al menos sin un cambio importante. Además, la mayor parte de los juegos se sustentan en la colaboración entre los miembros del grupo, lo que debería desembocar en una mayor empatía, tolerancia y actitud democrática.



Una de las formas de utilizar en el aula los juegos de rol es mediante el método Lipman (Filosofía para niños) que guarda ciertas similitudes con el juego de rol. En este caso hay libros de lectura por edades que después suscitan debates, opiniones, valoraciones... Transformar este tipo de método en un juego de rol supone plantearse una serie de temas e irlos desgranando en la partida.

Utilizar los juegos de rol en el aula, al igual que en los cine fórums o con el uso didáctico de los vídeos, requeriría un trabajo previo y posterior (plantear cuestiones o lecturas previas, recoger reflexiones sobre la partida), examinando nuestros valores, prejuicios... y evidentemente (si nos ceñimos a los JdR tradicionales, “en mesa”) un fraccionamiento de la clase de manera que cada grupo juegue con un director de juego (uno de los alumnos). Podría ser recomendable que estos directores de juego hubiesen jugado previamente la partida, un espacio amplio o varias clases adyacentes, así como un grupo no demasiado numeroso, sería recomendable.

Así mismo, tomando como referencia a Cebrián (Cebrián, 2001) y sus estrategias y recomendaciones sobre el uso del vídeo en educación (perfectamente aplicables a los juegos de rol) con alguna variación y las aportadas sobre juegos de roles por diversos autores (Muñoz, 2003; Bañeres, 2008; VV.AA., 2008), vamos a exponer una propuesta para el uso de los juegos de rol a nivel educativo.

7.1.- Metodología y uso didáctico de los juegos de rol

Muchos juegos de rol y partidas disponen de posibilidades educativas, es decir, que podemos realizar una “explotación didáctica” si elaboramos una adaptación a una realidad concreta. Para ello proponemos seguir cuatro pasos con algunas consideraciones a tener en cuenta:

- a) antes de plantearlo en el aula
- b) justo antes de jugar
- c) durante el juego
- d) después del juego

A.- ANTES DE PLANTEARLO

Lo primero que debemos hacer es conocer bien el juego y la partida.

También deberíamos elaborar una ficha para guardarla en nuestra base de datos que se



completará al final de los tres momentos, dado que debemos añadir las mejoras y las circunstancias reales una vez usado.

Igualmente, deberíamos realizar otras tareas como:

- Un mapa conceptual de los contenidos y conceptos más importantes.
- Planificar las actividades previas y posteriores que podemos realizar.
- Pensar qué objetivo va a desempeñar este juego dentro de la unidad didáctica que estamos trabajando en el aula.
- Seleccionar los fragmentos o secuencias que consideramos más importantes.
- Hacer cálculo del tiempo necesario y compararlo con el tiempo que tenemos.
- Disponer de un esquema de los contenidos.
- Elaborar fichas y materiales complementarios que tengan relación con la partida una vez acabado su visionado.
- Realizar un listado con las cuestiones que deseamos que se fijen, de las explicaciones y detalles que nos interesen, etc.
- Crear un clima favorable de confianza.
- Iniciarse (e iniciar al alumnado) en técnicas de simulación mediante juegos de roles sencillos.
- Comprender un sistema de juego sencillo y eficaz (existen muchos gratuitos, también sistemas genéricos desarrollados a nivel comercial).
- Comprender algunos de los recursos narrativos de los juegos de rol (disponibles en múltiples páginas y en casi todos los manuales de juegos de rol, de todas formas “Tras la pantalla” es una obra reseñable en este sentido por intención y contenido (Ramos, 2005).
- Seleccionar previamente si es preciso directores de juego y jugar con ellos la(s) partida(s) o revisarla(s).

B.- EN CLASE, PERO ANTES DE SU VISIONADO

Es posible que nos interese elegir varias estrategias, según la edad o conocimiento del tema por parte de los alumnos.

- Informar de lo que van a tratar los alumnos, ofreciendo alguna ficha de análisis.
- No adelantar nada, pidiendo que elaboren antes una ficha que pueda recoger la información desde los conocimientos que poseen.
- Realizar alguna actividad antes como lectura de libros, o visionados de



vídeos.

- Partir de las ideas que tienen con actividades como la lluvia de ideas sobre los conocimientos que poseen.
- Exponer al alumnado las bases generales del sistema de juego (es recomendable aquellos que permiten el uso de puntos para modificar el resultado de una situación al azar, ya que permiten a los jugadores un mayor peso en la narración de la historia).
- Considerar la posibilidad de elementos ambientales y decorativos (p.ej. música).
- Configurar grupos de juego (y observadores si es preciso).

C.- DURANTE EL JUEGO EN CLASE

Podrían aplicar las fichas de análisis que se han elaborado.

- Comentar o detectar aspectos relevantes o errores que hemos decidido analizar más adelante y con profundidad.
- Acostumbrarles a que recojan información resumida del contenido.

Lo que se pretende es que puedan realizar un análisis en profundidad.

D.- DESPUÉS

Podemos realizar el desarrollo del tema y de las demás actividades que tenemos pensadas o sobre el tema que estamos trabajando en clase.

- Exponer los resultados que todos hicieron con sus fichas y detectar errores.
- Realizar un resumen de los contenidos aprendidos, aclarar dudas. En suma, una síntesis para recordar.
- Realizar un mapa semántico y compararlo con el que hicimos anteriormente.
- Realizar alguna actividad para retener mejor la información obtenida, como ver un vídeo o realizar un mural resumen.
- Realizar actividades de preguntas, ejercicios, aplicaciones a otros ejemplos y situaciones, para conocer qué han aprendido o retenido.
- Realizar actividades para motivar la capacidad creadora y comprobar si han prestado atención y se han encontrado motivados.
- Realizar un comentario o debate sobre el tema central con ayuda de algunas cuestiones dadas por el profesor.
- Búsqueda de puntos de vista con otras personas que posean una opinión o



idea diferente sobre el tema.

- El docente debe comprobar y evaluar si con las actividades realizadas se han alcanzado sus objetivos, apuntando todas las mejoras y sugerencias en nuestra base de datos o ficha para posteriores aplicaciones.
- Realizar una valoración sobre el resto de jugadores (implicación y representación del personaje), de la trama y de la dirección de la partida.
- Buscar analogías con otras situaciones.

7.2.- Estrategia de aplicación

- Primer momento: Crear un debate a través de una dinámica de grupo recogiendo el docente un listado exhaustivo de las opiniones vertidas.
- Segundo momento: Partida que añade o profundiza en la información.
- Tercer momento: Debate analizando las ideas planteadas antes y los momentos de la partida que refuerzan o refutan nuestras ideas o concepciones.

7.3.- Utilización activa de los JdR por los estudiantes

Esto implica una mayor libertad de los alumnos para dirigir y organizar las partidas de rol. Las fases de utilización serían:

A.- FASE DEL CONTRATO

La realización es un trabajo de equipo, por lo que lo primero es negociar con los estudiantes los niveles y la profundidad de las responsabilidades que cada uno contrae con el equipo de trabajo, fomentando la voluntariedad (y ofertando trabajos en grupo alternativos si dividimos a la clase en grupos para que no todos tengan que jugar si no quieren).

B.- DOCUMENTALISMO

Partiendo de lo anterior y teniendo claro el objetivo, puede ser preciso buscar más información detallada y precisa sobre el tema. Esta tarea se puede repartir por grupos de alumnos:

- a) Audio: recoger sonidos y efectos especiales, además de estudiar los tipos de música que sirvan para ambientar.
- b) Texto: recoger distintas informaciones sobre el tema y elaborar un texto-borrador para debatirlo en equipo, y tras las locuciones o grabado del texto por un locutor de entre el grupo, las preguntas y entrevistas del guión final.



- c) Imágenes: de interés.
- d) Escoger un sistema de juego con los suplementos necesarios.

C.- GUIONIZACIÓN

Configurar de la partida, con tiempos, música, *leitmotiv*, relaciones de los personajes... (es recomendable que los personajes estén pregenerados, para ganar algo de tiempo).

D.- JUEGO EN SÍ

Quedar abierto para permitir una retroalimentación que favorezca adaptarse a los cambios durante el juego...

E.- DEBATE POSTERIOR

Buscando analogías, volviendo a los dilemas o temas tratados, preguntando a los alumnos sobre sus sensaciones durante el juego, qué les ha llamado la atención, tal vez proponiendo después pequeñas investigaciones o cazas del tesoro a través de Internet para solventar dudas...

Para terminar, en referencia a los JdR en el aula, Amnistía Cataluña (dedicada a la Defensa de los DDHH).<http://www.amnistiacatalunya.org/>, realiza estas consideraciones

El juego de rol en el aula:

- Los juegos de rol en el aula tienen un valor especial de cara a sensibilizar al alumnado respecto a los sentimientos y las perspectivas de otros grupos y la importancia de ciertos problemas.
- Conviene que los juegos de rol sean breves. Hay que disponer de tiempo suficiente para el debate que se realizará después: es fundamental que los alumnos/as puedan expresar libremente sus sentimientos, temores y opiniones después de la actividad con el fin de aprovechar al máximo las lecciones más positivas y disipar las sensaciones negativas que se hayan podido experimentar.
- El profesorado debe procurar que los alumnos/as no se identifiquen demasiado con su papel.
- Conviene que los participantes mantengan una cierta distancia con el papel que ocupan, haciendo por ejemplo observaciones o preguntas.



8.- CONCLUSIONES

Como hemos visto, los juegos de rol poseen múltiples aplicaciones en el aula, trabajo en equipo, educación en valores, fomento de la lectura... tal y como muestran los artículos relacionados más relevantes.

Además hemos realizado algunas propuestas sobre su aplicación, incidiendo especialmente en los dilemas morales y en una serie de sugerencias sobre su posible utilización en el aula, inspiradas estas últimas en las estrategias empleadas en los juegos de roles y en las TICs. Con los recursos apropiados el juego de rol puede convertirse en una herramienta lúdica que, correctamente empleada, nos ayuda en la difícil tarea de la educación en valores, siempre que seamos capaces de superar los mitos que rodean estos juegos de manera claramente injusta.

9.- BIBLIOGRAFÍA

Abad Pascual, J. J. (2008). *Educación ético-cívica*. Madrid: McGraw-Hill.

Amnistía Cataluña (2009). *El juego de rol en el aula*. Disponible online.

Extraído el 20 de abril de 2009 de <http://www.amnistiacatalunya.org/>.

Arsenal, L. (1999). *Conan, un estudio del mito*. Madrid: Metrópolis Milenio.

Bañeres, D. (2008). Adolescentes y juegos de rol. En Domènec, B. (coord.), *Estrategias didácticas* (pp. 125-130). Barcelona: Grao.

Calleja, S. (1995). Juegos de Rol y Literatura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 73, 7-17

Cantón Mayo, I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. *Bordón*, 53 (2), 201-213.

Castell, M., (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La Sociedad Red*. Madrid, Alianza.



- (2001). *La dimensión cultural de Internet*. Disponible online. Extraído el 10 de octubre de 2009 de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castell0502/castell0502.html>

Cebrián de la Serna, M. (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide.

Díaz Sacaluga, I. (2006). *Unidad Beta: Superhéroes en la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: NSR.

Díez Gutiérrez, E. J. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela [Versión electrónica]. *Revista de Educación*, nº342, 127-146. Disponible online en http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_07.pdf

García Ciriero, R., Amarilla Pérez, J. C. & Roviera Serna, C.M. (2010). El juego de rol en vivo como herramienta didáctica. *Tádem: Didáctica de la educación física*, nº34, 8-22. Barcelona: Grao.

Garín, M. & Pérez, O. (2009). Entre mundos e historias: ciencia ficción y experiencia de juego. *Formats, Revista de Comunicación Audiovisual*, nº5. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

Giménez, P. (2003). Hacia una propuesta pedagógica de los juegos de rol [Versión electrónica]. *Primeras noticias. Revista de literatura*, nº 195, 81-84.

Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Homo Ludens. Definición de juegos de rol (2001). www.homo-ludens.com
<http://homoludens.iespana.es/>

Ibáñez, R. (1989). Campaña de La Llamada de Cthulhu, La Bestia no debe nacer [Versión electrónica]. *Líder*, nº 12-16. Barcelona: Joc Internacional

Izquierdo, D. (2010). El juego de rol como instrumento psicopedagógico para la



exploración y comprensión de la identidad sexual y de género. *Tándem: Didáctica de la educación física*, nº 34, 64-74. Barcelona: Grao.

Jiménez, M., Caballero, P. & Tinoco, M. (2010). Los valores humanos de los superhéroes. *Tándem: Didáctica de la educación física*, nº 34, 33-46. Barcelona: Grao.

Jodar, A. E. & Vecina Jiménez, M. L. (1999). Efectos psicológicos de los juegos del rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores. En VV.AA., *1999 Estudios e investigaciones*. Madrid: Defensor del Menor. (Disponible online en <http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/psicologos.htm>)

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brower.

Kramer, F. (2002). *Manual práctico de educación ambiental: técnicas de simulación, juegos y otros métodos educativos*. Madrid: La Catarata.

Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 9, nº3. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Martín, A. (2002). *El diablo en el juego de rol*. Madrid: Edelvives.

MEC. (2009). Los juegos de rol. Disponible en http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/op_03.htm#03

Muñoz, A. (2003). El juego de rol como recurso metodológico para la resolución de conflictos escolares. En Vinyamata, E. (coord.), *Aprender del Conflicto*. (pp. 95-110). Barcelona: Grao.

ONU (2009). Webcast de 17 de marzo, Galáctica en la ONU. Disponible online. Extraído el 10 de mayo de 2009 de <http://www.un.org/webcast/2009.html>.

Ortiz Castells, J. (1999). Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285, 61- 67. Barcelona: Praxis.



Parra, M., Caballero, P. & Domínguez Carrillo, G. (2010). La conquista del imperio romano. *Tándem: Didáctica de la educación física*, nº34, 47-63. Barcelona: Grao.

Paulos, J. A. (1988). *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and Its Consequences*. New York: Hill and Wang.

Pérez López, I. J., Delgado, M & Rivera García, E. (2009). Efectos de un juego de rol en los conocimientos acerca de la actividad física y la salud en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, nº 349, 481-496. Madrid: Ministerio de Educación.

Pérez Reverte, A. (1994). Homo Ludens. *El Semanal*, 26 de junio de 1994.

Ramos, P.J. (2005). *Tras la pantalla*. Madrid: NSR.

- (2008). *Eyes Only*. Madrid: NSR.

Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: The Free Press.

San Sebastián I. y San Sebastián J. (2004). *¿A qué juegan nuestros hijos?*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Taylor, J. L. (1995). *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*. Bilbao: Los Libros de la Catarata.

Tizón, R. (2006). *Crear lo increíble: Mitos y verdades sobre los juegos de rol*. Madrid: NSR.

VV.AA. (1993). *Guía de los Juegos de rol*. Barcelona: Ediciones Zinco.

VV.AA. (1999). *El accidente minero de Aznalcóllar. Juego de simulación de roles*. Sevilla: Consejerías de Medio Ambiente y de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla. Disponible *online*. Extraído el 25 de septiembre de 2007 de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/aznalcollar.pdf>.

VV.AA. (2001). *Pasajes. Un juego de sensibilización sobre la realidad de los refugiados*. Madrid: ACNUR. Disponible *online*. Extraído el 5 de mayo de 2002 de <http://www.unhcr.org/publ/PUBL/473dc1772.pdf>.



VV.AA. (2008). Los modelos sociales de enseñanza: el juego de roles. *Escuela*, nº3 (monográfico). Madrid: Wolters Kluwer.

VV.AA. (2009). Cuando jugar se convierte en un problema: el juego patológico y la adicción a los juegos de rol online. *Aloma: revista de psicología, ciencias de educación i de lésport*, nº 25, 201-220. Barcelona: Universitat RamónLlul.

VV.AA. (2010). Unamix: de la ficción a la realidad educativa. *Tándem: Didáctica de la educación física*, nº34, 23-32. Barcelona: Grao.

Webcast de 17 de Marzo, Galáctica en la ONU (2009) Disponible en <http://www.un.org/webcast/2009.html>.

NOTAS

1 Mención especial, y en mi opinión bastante representativa del sensacionalismo periodístico que ha rodeado a los JdR lo encontramos en “¿A qué juegan nuestros hijos?” (San Sebastián y San Sebastián, 2004, 155-178), en el cuál analizan “*los incontrolables juegos de rol*” (así aparecen citados en la contraportada) mediante la observación de cuatro o cinco partidas de un grupo de jugadores. Al igual que el informe Pulling en EE.UU. (Tizón, 2006) evoca un número ingente de miedos sin ninguna base científica. Aun así, realiza recomendaciones generales razonables: qué los padres sepan qué hacen sus hijos y que la edad mínima se sitúe en los doce años (similares a las realizadas en el estudio del defensor del menor [VV.AA., 1999] y a lo que cualquier persona con sentido común considera que debería conocer un buen padre).

2 Directores de juego, árbitros o narradores, son los encargados de:

- Describir situaciones de la historia.
- Describir a otros personajes.
- Actuar de árbitro de las reglas.
- Parar el juego cuando ya sea demasiado tarde, alguien tenga que irse o alguien quiera irse” (Homo Ludens. 2001).



3 Más datos sobre los juegos de rol en la *Guía de los juegos de rol* (VV.AA., 1993) o en *Tras la pantalla* (Ramos, 2006) en la página de la extinta asociación nacional "Homo Ludens" <http://homoludens.iespana.es/> (con juegos de rol sencillos y gratuitos) o lógicamente en cualquier juego de rol (como el reciente NSd20).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-84 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466



HISTORIA DE LAS PUBLICACIONES DE LOS JUEGOS DE ROL EN ESPAÑA

Resumen: A partir de 1985, se comenzó a publicar material relacionado con los juegos de rol en España. Desde entonces, han aparecido casi un millar y medio de libros o suplementos de rol, tanto de procedencia autóctona como traducidos de otros idiomas.

El objetivo del presente trabajo es describir la historia de los juegos de rol en España, atendiendo a los juegos publicados, a sus publicaciones y a las editoriales que han formado parte del fenómeno de los juegos de rol. Para ello, se examinó la progresión de estos elementos (juegos, publicaciones y editoriales) a lo largo del tiempo, junto a sus proporciones en cuanto a orígenes, géneros u otros atributos, y diferenciando entre aquellos elementos autóctonos (españoles) y no autóctonos, o entre distintas etapas de publicación.

Como conclusiones finales, se han sugerido una serie de predicciones acerca del posible futuro de la publicación de juegos de rol en España.

Palabras clave: Análisis descriptivo, Editoriales de rol, España, Historia de juegos de rol, Juegos de rol, Predicciones, Publicaciones de rol.



PUBLICATION HISTORY OF ROLEPLAYING GAMES IN SPAIN

Abstract: Role-playing game related products have been published in Spain since 1985. From then on, almost a thousand and a half role-playing game books or supplements have come on to the market, both of Spanish origins and translated from other languages.

The aim of the present article is to describe the history of role-playing games in Spain, attending to the published games, their publications and the publishing companies which have been part of the role-playing game phenomenon. To that end, the progression of these elements (games, publications and publishing companies) was examined throughout time, together with their proportions according to origins, genera or other attributes, and differentiating between autochthonous (Spanish) elements and not autochthonous ones, or among diverse publishing periods.

As a conclusion, a series of possible predictions about the role-playing game publication in the future in Spain have been suggested.

Key words: Descriptive analyses, Predictions, Role-playing games (RPGs), RPG history, RPG publications, RPG publishing companies, Spain.



HISTORIA DE LAS PUBLICACIONES DE LOS JUEGOS DE ROL EN ESPAÑA

Fecha de recepción: 19/04/2010; fecha de aceptación: 22/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Francisco José Cabrero Sañudo
fcabrero@arrakis.es
Universidad de Alcalá de Henares, Dept. Zoología y Antropología Física.

1.- INTRODUCCIÓN

Los juegos de rol son una actividad lúdica social aparecida hace alrededor de 35 años en Estados Unidos, desde donde se han extendido hacia otros países; por ejemplo, la publicación de juegos de rol comenzó en España a partir del año 1985 y continúa en nuestros días. Son una actividad de ocio caracterizada por el hecho de que cada uno de los jugadores adopta el papel de un personaje o alter-ego y junto con el resto de compañeros jugadores construye un entorno imaginario, ejercitando el ingenio, la narración y la interpretación (ver, por ejemplo, Tizón, 2007).

Existen muchos juegos de rol diferentes, caracterizados por su género, la ambientación, el sistema de reglas utilizado para tomar decisiones, etc.; cada uno de ellos aporta elementos o puntos de vista diferentes a esta actividad de ocio. Así, unos juegos se prestarán a ser más interpretativos, otros más estratégicos y otros más narrativos (entre otras características), aunque también influya el modo y los gustos de juego de los participantes.

Esta diversidad de juegos de rol y de jugadores ha dado lugar a un desarrollo considerable de material disponible para jugar, que se ha transmitido entre los aficionados a través de publicaciones, en las que se han incluido nuevas reglas, información de trasfondo, consejos para jugadores, etc. Las diferentes editoriales que han ido surgiendo han apostado por juegos propios o ya exitosos, para proponer continuamente a los aficionados nuevos juegos o suplementos que complementen sus experiencias en este entretenimiento.

Así pues, el cometido del presente trabajo es caracterizar la historia de los juegos de rol en España, para conocer su evolución a lo largo del tiempo y predecir cómo sería un posible futuro para los mismos. Se pretende, por tanto, examinar cómo se ha



desarrollado la publicación de juegos de rol en España, atendiendo como objeto de estudio a los juegos publicados en sí, a las propias publicaciones de rol y a sus editoriales. Sencillamente, se trata de un trabajo descriptivo, acompañado, en algunos casos, de posibles explicaciones acerca de las tendencias observadas en la publicación de material relacionado con los juegos de rol.

Para poder realizar los diferentes análisis y el examen de los datos, se sobrentienden algunos supuestos: a) para examinar la historia de los juegos de rol en España sólo se tendrán en cuenta las publicaciones en idiomas españoles (castellano, gallego, catalán, etc.), aunque muchos aficionados también adquieran frecuentemente productos originales en otros idiomas; b) muchos jugadores disfrutaban de juegos de rol no publicados en papel, por ser distribuidos gratuitamente (por ejemplo, por internet) o por ser de creación propia, pero estos no serán considerados en el presente trabajo; c) aunque la verdadera significación en la historia de la publicación de los juegos de rol podría estar en el tamaño de las tiradas editoriales o en la cantidad de ejemplares de una publicación concreta comprados por los aficionados, en el presente trabajo se dará sólo relevancia a los números brutos y atributos de juegos, publicaciones y editoriales que han aparecido a lo largo de la historia de los juegos de rol en España; y, d) aunque existen otras actividades educativas que utilizan los juegos de rol, sólo se han considerado para el presente trabajo aquellos juegos destinados exclusivamente a su uso lúdico.

2.- MATERIAL Y MÉTODOS

Se recopiló toda la información disponible acerca de las publicaciones de juegos de rol en España desde la aparición del primer juego en 1985 hasta 2008, considerando un intervalo total de 22 años. La información reúne todas aquellas publicaciones en papel y en idioma español, incluyendo también otras distribuidas en España y en idiomas nativos como el gallego (*As crónicas de Gáidil*; Fernández y Rodríguez, 2007) o el catalán (*Almogàvers* o *Tirant lo Blanc*; Grau, 1995, 1996). No se han incluido juegos de rol o accesorios disponibles en internet que no hayan sido publicados en papel; tampoco se ha incluido información sobre otros útiles que, aunque relacionados, no fueran estrictamente manuales o suplementos de rol (por ejemplo, novelas, dados o camisetas).



La información se ha obtenido a través de la consulta en los propios suplementos, siempre que fuera posible, y consultando a través de internet en diferentes fuentes, destacando especialmente las páginas web de BoardGameGeek (<http://www.boardgamegeek.com/>), PSN (<http://www.psnrol.com/>) y John H. Kim (<http://www.darkshire.net/~jhkim/rpg/>). Además, se ha intentado contrastar la información mediante la colaboración de aficionados a través de una página web dedicada a los juegos de rol, en la que se expusieron unos resultados preliminares a los del presente trabajo (Utilidades-d20; <http://www.utilidades-d20.com/>).

Para cada publicación se obtuvieron los siguientes datos: a) Nombre de la publicación; b) Nombre del juego al que pertenecen; c) Género del suplemento (éste puede en algunos casos variar con respecto al del juego o al de otros complementos del juego, por ejemplo, cuando se trata de un juego multigenérico); d) Nacionalidad de origen del suplemento (ésta puede variar en algunos casos con respecto a la del juego, por ejemplo, cuando se trata de algún suplemento escrito en España para un juego traducido); e) Editorial que publica el suplemento; y, f) Año de publicación.

A partir de estos datos, se obtuvo también la información sobre cada juego de rol, como: a) Nombre del juego de rol; b) Género del juego; c) Nacionalidad de origen del juego; d) Editorial/es que publica/n el juego; y, e) Años en los que hubo publicaciones de este juego. Se han considerado como un mismo juego aquellas ediciones en las que no se dieran cambios significativos en las reglas como para crear alguna incompatibilidad de uso entre sí.

Así mismo, se extrajo la información sobre las editoriales, en particular: a) Nombre de la editorial; b) Años de publicación de los suplementos autóctonos y no autóctonos; c) Número de juegos autóctonos y no autóctonos para los que han publicado suplementos; y, d) Nacionalidad de origen de la editorial.

Con respecto a los géneros, se han considerado un total de 14 categorías, basadas libremente en la clasificación de Schmidt (2005). Se ha asignado únicamente una categoría a cada juego o género, de modo que cuando alguno de estos perteneciera a géneros diferentes se ha procurado tomar aquel que representara mejor la esencia de la ambientación. Las categorías de los géneros son las siguientes: acción, bélico, ciencia-ficción (incluyendo también ciencia-ficción fantástica), erótico, fantasía, historia (incluyendo también historia fantástica), humor, misterio, oeste, policíaco, superhéroes y terror. Existen también dos categorías especiales que son las de multigenérico, si la



publicación o juego permite varios géneros, y rol en vivo (independientemente de su género), si se trata de esta variación de juego de rol.

Teniendo en cuenta los objetos de estudio (juegos, publicaciones o editoriales), se realizaron tres conjuntos diferentes de análisis. Para cada conjunto de análisis, se examinó su progresión a lo largo del tiempo, así como las proporciones en cuanto a orígenes, géneros u otros atributos, según correspondiera al objeto de estudio y, cuando fuera posible, diferenciando entre aquellos elementos autóctonos (españoles) y no autóctonos (de otra nacionalidad), o entre elementos de una primera etapa (E1; los primeros once años del intervalo, 1985-1996) y de una segunda etapa (E2; los siguientes once años, 1997-2008). Esta última diferenciación en dos etapas del período de aparición de publicaciones de juegos de rol ha sido seleccionada en base a los resultados de un análisis de estimación no lineal Piecewise lineal regression realizado con la curva de publicaciones totales acumuladas a lo largo del tiempo; este análisis descubrió dos funciones lineales (tendencias) diferentes en una curva, correspondientes a dos pendientes (o, en este caso, tasas de publicación) distintas en la historia de publicaciones de rol en España ($p < 0.05$; $R^2 = 98.84\%$).

Todos los análisis y las gráficas fueron realizados mediante los programas Excel 2007 (Microsoft Corporation, 2007) y Statistica 7.1 (StatSoft Inc., 2006).

3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1.- Juegos de rol publicados en España

3.1.1.- Progresión de los juegos de rol publicados en España

El número total de juegos de rol diferentes publicados en España desde 1985 a 2008 es de 174, siendo alrededor del 40% (72) autóctonos y del 60% (102) no autóctonos (Tabla 1). Teniendo en cuenta las dos etapas diferenciadas, aparecieron alrededor de un 30% (53) de los juegos en E1 y de un 70% (121) en E2, aunque en esta última etapa se realizaron publicaciones para el 85% (146) de los juegos disponibles (Tabla 1). Como se puede apreciar, en E2 aparecieron más del doble de juegos que en E1; esta relación entre etapas difiere según el origen de los juegos, ya que, con respecto a los juegos autóctonos, la diferencia supera el triple de juegos (17 en E1 frente a 55 en E2),

mientras que en los juegos no autóctonos es ligeramente inferior al doble (36 en E1 frente a 66 en E2; Tabla 1).

En la Tabla 2 se observa que, globalmente, se han publicado una media de alrededor de siete juegos nuevos de rol al año, de los cuales tres han sido autóctonos y cuatro no autóctonos. Más concretamente, en E1 se han publicado poco más de 4 juegos por año, mientras que en E2 esta cifra se duplica a más de 10 (Tabla 2). La media de aparición por año de juegos autóctonos con respecto a no autóctonos ha pasado de ser la mitad de ésta a casi equipararse a ella (de 1.42 frente a 3.00 juegos por año en E1, a 4.58 frente a 5.50 en E2, de autóctonos y no autóctonos, respectivamente). Este crecimiento se aprecia también en la Figura 1, donde se observa que durante E1 la curva de juegos no autóctonos siempre supera o iguala a la de juegos autóctonos, mientras que en E2 la curva de autóctonos se equipara más a la de no autóctonos. Además, el número de juegos autóctonos parece seguir creciendo progresivamente, mientras que la aparición de juegos no autóctonos es cada vez más pausada (la curva de juegos autóctonos tiene una mayor pendiente que la de no autóctonos, la cual parece tender hacia una asíntota; Figura 2).

Aunque los juegos de rol surgieron en Estados Unidos en 1974 con la aparición del juego Dungeons & Dragons (Gygax y Arneson, 1974) y muchos aficionados españoles pudieran haber descubierto desde entonces los juegos de rol a través de libros en otros idiomas, no fue hasta once años más tarde cuando comenzaron a publicarse en España, con la primera publicación de rol, popularmente conocida como la caja roja, para el juego Dungeons & Dragons Básico (Gygax et al., 1985; Figura 3). A partir de ese momento, el fenómeno de los juegos de rol comenzó tímidamente a popularizarse, dando lugar primero a traducciones de juegos que ya llevaban varios años existiendo en otros países (como Runequest [Stafford, 1988], La Llamada de Cthulhu [Petersen, 1988], Traveller [Miller, 1989] o El Señor de los Anillos - MERP [Charlton, 1989]) y, posteriormente, a juegos autóctonos (Figura 3). Estos juegos autóctonos comenzaron a aparecer cinco años más tarde con el juego Sistema Ambivalente Multitemporal (SAM; Caselles, 1990), seguido por Aquelarre (Ibáñez, 1990) y Comandos de Guerra (Herreros, 1990; Figura 3).

Desde entonces y durante el resto de E1, la aparición de nuevos juegos de rol es progresiva, más constante en los juegos autóctonos que en los no autóctonos (Figura 1). No obstante, durante los primeros años de E2 (1997-2000), se produce una recesión en la publicación de nuevos juegos de rol (Figura 2); se han sugerido diversas causas de

ésta, entre las que destacan la mala prensa hacia los juegos de rol por parte de medios de comunicación y cine (Sánchez, 2007) o la aparición de otro tipo de juegos en el mercado, como los de cartas coleccionables. Posteriormente, a partir de 2001, el número de juegos de rol aumentó (especialmente, en 2002) y, aunque se han publicado menos juegos autóctonos que no autóctonos (Figuras 1, 2), el número de autóctonos ha ido superando los años de desventaja frente a los no autóctonos y aumenta paulatinamente en España a una mayor velocidad que estos (Figura 2), incluso superándolos notablemente en número en 2008 (Figura 1). No se ha especulado a qué se ha debido esta reactivación en la aparición de nuevos juegos en los últimos años; es posible que pueda haberse debido, entre otras causas, a una reacción de los aficionados frente a la crisis anterior (caracterizada, en cierto modo, por el hecho de que muchos de ellos querían aportar su contribución o experimentar buscando romper las reglas tradicionales de los juegos de rol), a la aparición de sistemas de juego de licencia libre que popularmente han tenido gran aceptación y han favorecido el mercado, siendo utilizados por diversas editoriales o, simplemente, autores independientes (como, el Sistema-d20; Wizards of the Coast Inc., 2000), o a una cierta facilidad para realizar autopublicaciones mediante empresas que ofrecen sus servicios a través de internet y según la demanda existente (así, se han producido hasta 20 autopublicaciones en los últimos años de E2, correspondientes a 8 juegos nuevos).

En cuanto a la vida media de los juegos de rol, en general un juego presenta publicaciones durante casi cuatro años, siendo menor esta vida media en los juegos autóctonos (alrededor de 2.5 años) que en los no autóctonos (más de cuatro años; Tabla 2), lo que probablemente se debe, por una parte, a un tardío despegue en la publicación de material autóctono frente al traducido y, por otra parte, al material disponible para los juegos no autóctonos, puesto que no dependen únicamente del mercado español. El juego que durante más años ha sido publicado en España es La llamada de Cthulhu (Petersen, 1988), que ha sido traducido a un ritmo constante al menos por tres editoriales. Otro de los juegos con mayor vida de publicación es el autóctono Comandos de guerra (Herreros, 1990), aunque ha sufrido largos períodos sin publicaciones. El juego de El Señor de los Anillos - MERP (Charlton, 1989) es el tercer juego más duradero en publicación, seguido por Aquelarre (Ibáñez, 1990). Como se puede observar, son juegos de entre los primeros publicados en España (Figura 3). No obstante, muchos otros juegos, pese a tener una larga vida y seguir activos fuera de España, han dejado de ser traducidos, como es el caso, por ejemplo, de Ars Magica (Tweet y Rein•Hagen, 1993), Shadowrun (Dowd, 1993) o Cyberpunk (Pondsmith,

1993). Habrá que esperar para presenciar qué sucede con juegos que continúan siendo publicados actualmente y que han sido publicados más tarde.

Existen también líneas de juegos que comenzaron en E1 a partir de un juego con un sistema, una ambientación o un nombre propio y que han dado lugar posteriormente a diversos nuevos juegos dentro de dicha línea, continuándose ésta en E2 a lo largo de un amplio período de publicación; éste es el caso, por ejemplo, de la línea de Mundo de Tinieblas (con juegos como, por ejemplo, Vampiro, la mascarada [Rein•Hagen, 1993], Hombre lobo, el apocalipsis [Rein•Hagen, 1995], Mago, la ascensión [Wieck et al., 1996] o el nuevo Mundo de Tinieblas [Bridges et al., 2004]) o la línea de Dungeons & Dragons (con juegos como D&D Básico [Gygax et al., 1985], Advanced D&D 2ª Ed. [Cook, 1992], D&D 3/3.5ª Eds. [Cook et al., 2001, 2003] o D&D 4ª Ed. [Heinsoo et al., 2008]).

3.1.2.- Origen de los juegos de rol publicados en España

Como se observó en la Tabla 1, más de la mitad de los juegos publicados en España no son autóctonos (Figura 4). La gran mayoría de los juegos no autóctonos procede de Estados Unidos (78 juegos, alrededor del 45% del total; Figura 4). Otra pequeña parte de los juegos no autóctonos tiene su origen en el Reino Unido (10 juegos, alrededor del 6% del total; Figura 4). Las demás procedencias no autóctonas (14 juegos, alrededor del 8%) son relativamente anecdóticas y variadas: Canadá, Francia, Polonia, Suecia, México y Alemania. Según continentes, alrededor de la mitad de los juegos publicados en España son de origen europeo (90 juegos, alrededor del 52%), mientras que la otra mitad es de origen norteamericano (84 juegos, alrededor del 48%).

Según etapas, en E1 más de dos terceras partes del total de juegos (36) no eran autóctonos, teniendo origen estadounidense alrededor del 60% del total (32) y habiendo también una pequeña representación de juegos franceses y suecos (Figura 5). No obstante, en E2 la aportación autóctona pasa del 33% al 45% del total (55 juegos), no superando al porcentaje de juegos no autóctonos, pero sí a los de origen estadounidense (46 juegos, 38% del total). El porcentaje de juegos con otras procedencias que no fueran la española o la estadounidense se duplica desde menos de un 8% en E1 a casi un 17% del total en E2 (Figura 6).

Así pues, en una primera etapa se mira especialmente a Estados Unidos, país en el que surgen los juegos de rol y donde se produce un gran desarrollo de estos; sin embargo,

más adelante, se han desarrollado juegos de rol en otros países y se ha comenzado a valorar progresivamente la creación de juegos en España, de modo que la diversidad de orígenes ha aumentado, así como el número de juegos autóctonos. No obstante, el porcentaje de juegos con origen estadounidense sigue siendo bastante importante.

3.1.3.- Género de los juegos de rol publicados en España

El género de rol más popular de entre los publicados en España es el de fantasía (50 juegos, 29% del total; Figura 7); este género inició el fenómeno de los juegos de rol y pronto estos se extendieron hacia los demás géneros. Junto con el género de terror (con 34 juegos) la fantasía se encuentra presente en casi el 50% de los juegos publicados. Los géneros de ciencia-ficción y humor también presentan una proporción considerable (entre los dos, 44 juegos, que representan más de un 25% del total). Los juegos de rol multigenéricos y los de historia se encuentran representados conjuntamente en alrededor de un 13% del total (23 juegos). Otro 13% del total (23 juegos) corresponde a los demás géneros de juegos de rol (acción, rol en vivo, superhéroes, oeste, bélico, erótico, misterio o policíaco), muchos de ellos clasificaciones más especializadas de los anteriores géneros (por ejemplo, el género de superhéroes podría ser considerado como una subdivisión del de ciencia-ficción, mientras que el del oeste podría serlo del de historia). Se debe destacar el hecho de que los géneros más comunes son los considerados tradicionalmente más imaginativos (fantasía, terror y ciencia-ficción). Es también notable que, frente al estilo tradicional de juegos de rol, los juegos de rol en vivo sólo se encuentran presentes en alrededor de un 3% del total (5 juegos; Figura 7).

Por otra parte, si se examinan los géneros de los juegos autóctonos publicados en España (Figura 8) se observa que existe una gran diferencia entre estos y los de los juegos no autóctonos (Figura 9). En el primer caso, los juegos de fantasía constituyen únicamente poco menos de un 20% (14 juegos) del total de los autóctonos y los de terror y ciencia-ficción sólo están representados conjuntamente en alrededor de un 18% (13 juegos entre los dos; Figura 8). Sin embargo, el género más frecuente entre los autóctonos es el de humor (15 juegos, alrededor del 21% del total) y el de historia por sí solo está presente en el 14% de los juegos (10 juegos). En comparación con los juegos no autóctonos publicados en España, destacan también los juegos multigenéricos (6 juegos, 8% del total) y la variedad de géneros (14 géneros diferentes en total frente a 10 de los no autóctonos).

En cuanto a los juegos no autóctonos publicados en España, se observa que más de una tercera parte de estos es de género fantástico (Figura 9) y que se encuentran bien representados los géneros de terror y ciencia-ficción (28 y 18 juegos, respectivamente; conjuntamente alrededor del 45% del total). Con algo menos de un 20% restante, se encuentra el resto de géneros, ninguno destacado especialmente (Figura 9).

Así pues, en general, se han importado preferentemente juegos de género fantástico, terror o ciencia-ficción, mientras que en España se han desarrollado más a menudo juegos de humor, fantasía o historia. Entre otras razones, probablemente los juegos no autóctonos han sido aquellos juegos que han tenido mayor éxito en el extranjero, de temática universal y géneros tradicionales, y que podrían tener, por tanto, una mayor probabilidad de ser rentables en España. Mientras tanto, muchos juegos españoles, con una menor tirada y por tanto con un menor riesgo económico para las editoriales, han probado una mayor variedad de géneros diferentes.

Durante la primera etapa de la publicación de juegos de rol en España (E1), los géneros más representados fueron los de fantasía (11 juegos, 21% del total), ciencia-ficción (10 juegos, 19%), historia (8 juegos, 15%), terror (7 juegos, 13%) y humor (4 juegos, 8%; Figura 10). Así, alrededor del 75% de los juegos publicados en esta etapa pertenece a uno de esos cinco géneros y el 25% restante corresponde a otros seis géneros diferentes y en proporciones similares (Figura 10).

Sin embargo, en E2 aumenta considerablemente la proporción de juegos de fantasía (39 juegos, 32% del total), terror (27 juegos, 22%) y humor (15 juegos, 12%), a costa de una disminución en los juegos de ciencia-ficción (15 juegos, 12% del total) e historia (5 juegos, 4%; Figura 11). De esta manera, los tres primeros géneros junto con el de ciencia-ficción se encuentran representados en casi un 80% del total de juegos de este período. El 20% restante corresponde a ocho géneros diferentes, de entre los cuales destacan los multigenéricos, los de acción y los de historia (conjuntamente estos tres géneros representan el 15% del total). En esta etapa, se prueba algún género nuevo con respecto a E1, como el erótico, el de misterio o el policíaco y desaparecen el bélico y el del oeste (Figura 11).

3.2.- Publicaciones de rol en España

3.2.1.- Progresión de publicaciones de rol en España

De 1985 a 2008 aparecieron en España un total de 1468 publicaciones de rol, de las cuales 253 (17% del total) tenían un origen autóctono, mientras que 1215 (83%) tenían un origen no autóctono (Tabla 1). Así pues, de alrededor de 60 publicaciones de rol de media al año (Tabla 2), 10 eran españolas y 50 no autóctonas. Según períodos, en E1 vieron la luz 343 publicaciones (23%) y en E2 1125 (77%), de modo que en esta segunda etapa se triplicó el número de publicaciones (Tabla 1), pasando de casi 30 a más de 90 publicaciones al año (Tabla 2). No obstante, si se examina cómo fue la progresión de publicaciones autóctonas, se observa que, aunque aumenta a más del doble el número de publicaciones (de 69 en E1 a 184 en E2), el porcentaje global de éstas disminuye ligeramente (de 20% en E1 a 16% en E2; Tabla 1); por el contrario, el número de publicaciones no autóctonas no sólo aumenta considerablemente a lo largo del tiempo (de 274 en E1 a 941 en E2), sino que también globalmente (de un 80% en E1 a un 84% en E2; Tabla 1). Así, si en E1 se realizó una publicación autóctona por cada cuatro no autóctonas (en concreto, 5.75 de media al año por cada 22.83, respectivamente), en E2 la relación aumento a una por cada cinco (en concreto, 15.33 publicaciones de media al año por cada 78.42, respectivamente; Tabla 2); por consiguiente, en general, se ha potenciado cada vez más la traducción de material extranjero de rol frente a la creación de juegos y material propios.

En la Figura 12 se puede apreciar que, en términos generales, la progresión de aparición de las publicaciones de rol en España responde casi exclusivamente a la aparición de las no autóctonas, siendo las autóctonas un reflejo mucho más reducido de éstas (Figura 12). Existe un período de aumento de publicaciones desde la aparición de los juegos de rol y 1994, que coincide también con la aparición de diversos juegos de rol, fundamentalmente no autóctonos (ver también Figura 1). A continuación se produce una pequeña disminución en el número de publicaciones de rol, posiblemente coincidente con la crisis discutida anteriormente para los juegos de rol; no obstante, mientras la recesión de los juegos se produce a partir del año 1997 (Figura 1), el descenso del número de publicaciones se produce desde 1994 a 1997 (en no autóctonas) o a 1998 (en autóctonas; Figura 12). Así pues, los efectos de la supuesta crisis se produjeron en primer lugar sobre el número de publicaciones (tal vez por una disminución de ventas) y, posteriormente, esto tuvo un efecto sobre el número de juegos de nueva aparición.

A partir de 1998 se produce un aumento continuo hasta alcanzar un pico de publicaciones en 2002 (Figura 12), coincidente con un pico en la aparición de nuevos juegos (Figura 1) y, posiblemente, debido a las mismas causas. Sin embargo, pasado este pico de publicaciones, su número ha terminado cayendo drásticamente (Figura 12); esto puede deberse a diversas causas, entre ellas, el cese de publicaciones de rol por parte de la editorial que más producía, como veremos posteriormente (La Factoría de Ideas), o el tiempo de reposo transcurrido tras la aparición en 2001 de un sistema de licencia libre, el Sistema-d20 (Wizards of the Coast Inc., 2000), que trajo consigo una gran diversidad y número de publicaciones iniciales. Finalmente, como sucedía con el número de nuevos juegos (Figura 1), el número de publicaciones autóctonas ha terminado superando al de publicaciones no autóctonas en 2008 (Figura 12). En este último período debe destacarse también la aparición de tres publicaciones de rol relacionadas con ensayos, referencias o guías de juego, no asociadas con ningún juego concreto de rol: Tras la pantalla (Muñoz et al., 2006), Creer lo increíble (Tizón, 2007) y Los juegos de rol, un acercamiento psicopedagógico (Matas, 2008).

Por otra parte, la Figura 13 muestra que la curva de publicaciones acumuladas parece haber alcanzado una asíntota en las no autóctonas, mientras que es continua y sigue en aumento en las autóctonas; esto implica que la tasa de aparición de publicaciones no autóctonas ha disminuido progresivamente a lo largo de los años, a la vez que la tasa de aparición de publicaciones autóctonas sigue aún creciendo progresivamente.

3.2.2.- Origen de las publicaciones de rol en España

La mayoría de las publicaciones de rol en España tiene un origen autóctono (253 publicaciones, 17% del total) o estadounidense (1105 publicaciones, 75%), mientras que el resto tiene otra procedencia, fundamentalmente anglosajona (59 publicaciones del Reino Unido y 22 de Canadá, por un total de casi un 6% del total; Figura 14). Desde otro punto de vista, se han realizado publicaciones de hasta nueve países diferentes, exclusivamente europeos (España, Reino Unido, Francia, Polonia, Suecia y Alemania; 23% del total) o norteamericanos (Estados Unidos, Canadá y México; 77% del total). La mayor cantidad de publicaciones norteamericanas es consecuencia de que en este país se iniciaron los juegos de rol y es donde han tenido un mayor desarrollo, de manera que lo que ocurra con respecto a los juegos de rol en, especialmente, Estados Unidos y se publique en idioma inglés siga siendo referencia para aficionados en todo el mundo; en cierto modo, los juegos publicados en otros países tienen una menor repercusión, por

contar con tiradas menores y, habitualmente, estar publicados en otros idiomas diferentes al inglés.

Durante E1, más del 75% de las publicaciones de rol (263) en España tienen un origen estadounidense, mientras que sólo alrededor del 20% (69) son autóctonas (Figura 15). También en ese período se prestó algo de atención a lo que ocurría en algún otro país europeo cercano, como Francia o Suecia, desde los cuales se tradujo alrededor de un 3% del total (11 publicaciones; Figura 15).

Posteriormente, en E2 aumentan todas las publicaciones; no obstante, la proporción de publicaciones estadounidenses es bastante similar a la de E1 (842 publicaciones, 75% del total), pero disminuye la de publicaciones autóctonas (184 publicaciones, 17%; Figura 16). Al mismo tiempo, se realizan publicaciones procedentes del Reino Unido (59 publicaciones, 5%), Canadá (22 publicaciones, 2%) o Suecia (12 publicaciones, 1%), así como de otros orígenes discretos, como Francia, Polonia, México o Alemania (6 publicaciones, <1%; Figura 16). Por tanto, junto con las publicaciones autóctonas de rol, se atiende a las que aparecen en Estados Unidos y países de habla inglesa, aparte de que se publica material de calidad que ha ido apareciendo progresivamente en otros países, conocido gracias a una mayor información sobre rol disponible a través de las nuevas tecnologías de comunicación.

3.2.3.- Distribución de las publicaciones de rol en España según los juegos correspondientes

La media de publicaciones de rol por juego es de 8.41, en general casi cuadruplicando la de los juegos no autóctonos (12.04) a la de los autóctonos (3.26; Tabla 2). La diferencia de publicaciones/juego entre períodos no difiere mucho (6.45 en E1 frente a 7.68 en E2), pero en el segundo hay más variación de publicaciones entre juegos (es decir, unos juegos con muchas publicaciones y otros con pocas, mientras que en E1 el número de publicaciones/juego es más homogéneo; ver desviaciones estándar en Tabla 2). Con respecto a los juegos autóctonos, el número de publicaciones por juego disminuye con el tiempo, pasando de 3.94 en E1 a 2.67 en E2 (Tabla 2); este dato, junto con sus desviaciones estándar, muestra que, en general, aunque en E2 haya algún juego con bastantes publicaciones, a lo largo del tiempo se tiende principalmente a publicar juegos con pocos suplementos o incluso con un solo manual. En cuanto a los juegos no autóctonos, el número de publicaciones por juego aumenta en más de un 50%, pasando de 7.64 en E1 a 11.48 en E2 (Tabla 2); en este caso, pese a que, por lo general, se tiende



a publicar más suplementos para los juegos no autóctonos, la desviación estándar también revela que algunos pocos juegos presentan una gran cantidad de publicaciones (en concreto, los de líneas de juegos ya establecidas y más populares, como Mundo de Tinieblas o Dungeons & Dragons).

La Figura 17 muestra cuáles han sido los diez juegos de rol con mayor número de publicaciones en España, los cuales representan alrededor del 45% del total. Los tres primeros puestos se encuentran ocupados por juegos de la línea de Dungeons & Dragons (Advanced D&D 2ª Ed. [Cook, 1992], D&D 3/3.5ª Eds. [Cook et al., 2001, 2003] y aquellas publicaciones genéricas del Sistema-d20 [Wizards of the Coast Inc., 2000], identificable con las ediciones 3/3.5ª); para esta línea se ha realizado más de un 20% del total de material de rol en España (Figura 17). Tres de los diez juegos también pertenecen a la línea del Mundo de Tinieblas (Vampiro, la mascarada [Rein•Hagen, 1993], Hombre lobo, el apocalipsis [Rein•Hagen, 1995] y Mago, la ascensión [Wieck et al., 1996]); entre los tres contienen más de un 10% del total de publicaciones de rol en España (Figura 17), pero si se considera toda la línea ésta acumula por sí sola más de un 30% del total. El Señor de los Anillos – MERP (Charlton, 1989) y La llamada de Cthulhu (Petersen, 1988) son dos juegos clásicos, con una amplia vida de publicación, que también se encuentran entre los diez con más publicaciones; entre los dos representan conjuntamente alrededor del 8% de las publicaciones de rol (Figura 17). Otro juego presente en esta clasificación es La leyenda de los 5 anillos (Wick, 1998), que constituye el 3% (42) del total de publicaciones en España (Figura 17). El único juego completamente autóctono que entra a formar parte de esta lista es Aquelarre (Ibáñez, 1990), con casi el 3% (38) del total de publicaciones.

Considerando exclusivamente los juegos autóctonos (Figura 18), Aquelarre, juego histórico fantástico, alcanza el 15% de las publicaciones de rol en España. Dos juegos de superhéroes, Mutantes en la sombra (Garzón y Arriola, 1991) y Superhéroes Inc. (López-Herrero et al., 1994) ostentan los segundos puestos, representando también el 15% del total (Figura 18). El único juego presente de terror es Ragnarok (Equipo de Diseño de Ludotecnia, 1992). Se presentan también dos juegos de humor (Fanhunter [Pamundi et al., 1993] y Fanpiro [Alabort y Pol, 2001]), algunas publicaciones autóctonas para el Sistema-d20 (Wizards of the Coast Inc., 2000), un juego de ciencia-ficción (Exo [Herreros et al., 1999]), un juego bélico (Comandos de guerra [Herreros, 1990]) y otro juego histórico (Piratas!! [Romero-Salazar, 1994]); los diez juegos juntos contienen más del 52% del total de publicaciones autóctonas.



En cuanto a los diez juegos no autóctonos con más publicaciones (Figura 19), se mantienen los mismos y en el mismo orden observado al considerar a todas las publicaciones juntas (Figura 17), sustituyendo el juego de Aquelarre (Ibáñez, 1990) por el de Vampiro, edad oscura (Hartshorn et al., 1996), perteneciente a la línea del Mundo de Tinieblas. Estos diez juegos representan conjuntamente alrededor del 48% del total de publicaciones no autóctonas en España (Figura 19). Así pues, tanto en lo que se refiere a juegos autóctonos como no autóctonos, un total de diez juegos, respectivamente, acaparan la mitad de las publicaciones realizadas en España (Figuras 18, 19).

Según etapas, en E1 destacan once juegos que aportan casi dos terceras partes de todas las publicaciones realizadas en este período (Figura 20); poseen entre nueve y 60 publicaciones, mientras que el resto de los juegos (42 restantes) tienen menos de 9 publicaciones. Aparte de algunos juegos que aparecen en la clasificación de autóctonos y de no autóctonos (Figuras 18, 19), se observan también los juegos de Runequest (Stafford, 1988), Star Wars sistema-d6 (Costikyan et al., 1990), Cyberpunk (Pondsmith, 1993) y Shadowrun (Dowd, 1993; Figura 20). Durante E2, diez juegos ostentan alrededor del 45% del total de publicaciones durante ese período (Figura 21); así, durante este período parece existir una menor cantidad de juegos acaparando el mercado, en comparación con E1, y las publicaciones se encontrarían más repartidas entre juegos. Estos diez juegos tienen publicados entre 27 y 115 suplementos, mientras que el resto de juegos (111 restantes) posee menos de 25. En dicho listado se muestran ocho de los diez juegos de la clasificación general (Figura 17), junto con Vampiro, edad oscura (Hartshorn et al., 1996), que se encuentra entre los diez no autóctonos con más publicaciones (Figura 19) y 7° Mar (Wick et al., 2000), un juego no autóctono de fantasía, con un sistema de juego similar al de La leyenda de los 5 anillos (Wick, 1998).

3.3.- Editoriales de rol en España

3.3.1.- Progresión de editoriales de rol en España

A lo largo de 22 años, un total de 45 editoriales han realizado publicaciones de juegos de rol en España, 20 de ellas (alrededor del 45%) en E1 y 33 (casi el 75%) en E2 (Tabla 3). Aparte de estas editoriales, 20 publicaciones han salido a la luz como autopublicaciones, muchas de ellas a través de la empresa de servicios de publicación Lulú (<http://www.lulu.com/es>). De las 45 editoriales, hasta 27 de ellas (60%) han publicado exclusivamente material autóctono, 10 (22%) exclusivamente no autóctono y



8 (18%) tanto publicaciones autóctonas como no autóctonas (Tabla 3); así pues, más de tres cuartas partes del total de editoriales han realizado publicaciones autóctonas. Durante E1, el número de editoriales que publicaban sólo material autóctono fue similar al de las que publicaban sólo material traducido (9 frente a 8, respectivamente), mientras que sólo tres realizaba publicaciones de ambos orígenes (Tabla 3). Por el contrario, en E2 el número de editoriales con publicaciones autóctonas y con mezcla de publicaciones se duplicó y superó (20 y 8, respectivamente), mientras que el de editoriales que publicaban material no autóctono casi se redujo a la mitad (5 editoriales; Tabla 3). Así pues, en general, con el paso del tiempo ha aumentado el número de editoriales que sacan publicaciones autóctonas, mientras que se ha reducido el número de editoriales dedicadas sólo a publicaciones traducidas. En cierto modo, este material traducido conlleva el pago adicional de licencias, que no todas las editoriales pueden sufragar; por ello, quizás ha aumentado el número de editoriales que compaginan ambas fuentes de publicaciones.

En la Figura 22 se representa el número de editoriales que han realizado publicaciones de rol en España anualmente. Durante E1, se observa un aumento en el número de editoriales hasta los años 1994-1996 (Figura 22); en este momento, el número de editoriales que publican juegos no autóctonos experimenta su máximo. En los primeros años de E2, se produce un descenso considerable, especialmente en el número de editoriales que publican material autóctono, que coincide con el descenso en el número de juegos de rol publicados (Figura 1) y que había sido precedido por una disminución en las publicaciones (Figura 12), posiblemente por las causas observadas anteriormente. No obstante, a partir del año 2000 el número de editoriales vuelve a aumentar, sobre todo el de las editoriales de publicaciones autóctonas, propiciado fundamentalmente por las causas esgrimidas anteriormente para los juegos y publicaciones. Desde el año 2002, el número de editoriales que publican material de rol ha sido variable, de entre 6 a 11 al año (Figura 22), como consecuencia de depender principalmente de las editoriales de material autóctono (que publican con una menor frecuencia o que publican durante un corto período y desaparecen); se trata de un momento de inestabilidad mientras se prueban nuevas formas de publicación, se observa qué ocurre con los juegos tradicionales (que han podido sufrir cambios de sistema o de licencia) y se experimentan nuevas variaciones de juegos de rol.

La curva de acumulación de editoriales a lo largo del tiempo muestra diferentes períodos de aparición de editoriales, pero, en general, el ritmo de aparición de editoriales que realizan publicaciones no autóctonas ha sido más lento que el de



editoriales con material autóctono (Figura 23). Durante E1 hay un período de aparición lento de editoriales hasta 1989, durante el cual las editoriales con material no autóctono son más que las de material autóctono. No obstante, a partir de 1990 el número de editoriales con material autóctono supera al de editoriales con material no autóctono (Figura 23). Al comienzo de E2 se produce una reducción en la aparición de editoriales, que se supera a partir de 1998 (Figura 23). Desde 1998 hasta 2002 hay un crecimiento rápido, especialmente superior en las editoriales que publican juegos autóctonos, que ha vuelto a relajarse, aunque sigue aumentando progresivamente, desde 2003 hasta 2008 (Figura 23).

Durante 1985 a 2008, la editorial con una mayor vida de publicación ha sido Ludotecnia, seguida por La Factoría de Ideas (ambas en activo actualmente) y Joc Internacional (extinta; Figura 24). También se encuentran entre las más longevas Ediciones Sombra, Edge Entertainment, Devir, Ediciones Zinco o Farsa's Wagon, las tres primeras aún activas, mientras que las dos últimas ya desaparecidas (Figura 24). Así pues, de las editoriales surgidas durante E1, sólo Ludotecnia y La Factoría de Ideas continúan en el presente. Muchas de las editoriales de E1 terminaron desapareciendo a comienzos de E2, momento en que, además, se crearon pocas editoriales (Figura 24), posiblemente debido a los efectos de la crisis de los juegos de rol. En E2, sobre todo los primeros años, aparece un amplio número de editoriales, muchas de las cuales terminan desapareciendo en un corto plazo (Figura 24).

En la Tabla 2 se muestra la vida media de las editoriales. Como se puede observar, las editoriales han tenido, en general, una vida media de más de tres años y medio, siendo las editoriales con material no autóctono aquellas que han perdurado generalmente más que las de material autóctono (Tabla 2). Posiblemente, muchas de las que se han decidido a publicar productos traducidos tienen que contar con cierta estabilidad inicial para poder pagar costes adicionales (licencias, traducciones, etc.) y, por tanto, suelen ser más resilientes que las editoriales con material autóctono.

3.3.2.- Origen de las editoriales de rol en España

La gran mayoría de editoriales que publican juegos de rol en España tienen un origen español (40 editoriales; 89% del total; Figura 25). Sólo una pequeña representación de editoriales no españolas han fundado sedes españolas o ha publicado productos en español (5 editoriales; 11% del total; Figura 25). Así pues, el fenómeno de los juegos de



rol en España ha estado principalmente protagonizado por editoriales españolas, independientemente del origen de sus juegos o publicaciones.

3.3.3.- Distribución de las editoriales de rol en España según los juegos publicados

El número medio de juegos por editorial en España desde 1985 a 2008 es de 4.33, aunque el número es en realidad superior para editoriales que publican juegos no autóctonos (5.73) e inferior (menos de la mitad) para editoriales de juegos autóctonos (2.16; Tabla 2). Según períodos, en E1 el número de juegos por editorial fue de 2.95 y posteriormente aumentó en E2 a 4.70 (Tabla 2). En cualquiera de los dos períodos, este valor siempre ha sido superior y como mínimo el doble en editoriales que publican juegos no autóctonos con respecto a editoriales con juegos autóctonos (Tabla 2). Por lo tanto, las editoriales que publican material autóctono, en general, se han dedicado a un número más reducido de juegos, probablemente como consecuencia de que muchas de ellas eran fundadas por el autor a partir de un único juego y según su éxito continuaron, o no, publicando material de otros juegos.

Un total de 12 editoriales (poco más del 25% del total) ha publicado suplementos para cuatro o más juegos (Figura 26). La editorial que ha publicado material para un mayor número de juegos es La Factoría de Ideas, con 50 juegos, lo que representa como mínimo el doble que cualquier otra editorial (Figura 26). Edge Entertainment y Joc Internacional, las siguientes dos editoriales que han atendido a un mayor número de juegos, han publicado suplementos para 23 y 22 juegos, respectivamente (Figura 26). Por debajo de ellas se encuentran NSR Ediciones con 14 juegos, Devir con 10 ó Proyectos Editoriales Crom con 9 juegos (Figura 26).

En cuanto al origen de los juegos, la editorial con material para más juegos autóctonos se trata de NSR Ediciones (11 juegos), seguida de Proyectos Editoriales Crom (8 juegos; Figura 27), mientras que las editoriales con suplementos para un número mayor de juegos no autóctonos son La Factoría de Ideas (46 juegos), Edge Entertainment (21 juegos) y Joc Internacional (con 18 juegos; Figura 28).

Según períodos, en E1 destacan las editoriales de Joc Internacional (con material para 21 juegos diferentes) y La Factoría de Ideas (con material para 6 juegos; Figura 29). Posteriormente en E2 es La Factoría de Ideas la editorial con un mayor número de juegos tratados (50 juegos), seguida de Edge Entertainment (23 juegos), NSR Ediciones (14 juegos), Devir (10 juegos) o Proyectos Editoriales Crom (9 juegos; Figura 30).



Como se observa, estas editoriales, principales protagonistas del fenómeno de los juegos de rol como consecuencia de publicar para un mayor número de juegos, han gravitado hacia juegos de un cierto origen (autóctono o no autóctono), en vez de repartir esfuerzos en publicar juegos independientemente de su origen. Por así decirlo, aunque pudieran publicar material de uno u otro origen, se suelen especializar o bien en juegos autóctonos, o bien en no autóctonos.

3.3.4.- Distribución de las editoriales de rol en España según sus publicaciones

El número medio de publicaciones de rol por editorial es de 32.18 (Tabla 2). No obstante, si se trata de publicaciones autóctonas, el número medio disminuye a tan sólo 6.66 y, si se trata de no autóctonas, aumenta en comparación más de diez veces, hasta 67.50 (Tabla 2). Durante E1, el número medio de publicaciones por editorial era casi la mitad de la media global (17.15), mientras que en E2 se supera dicha media global ligeramente hasta 33.48 (Tabla 2). En cualquiera de los dos períodos, el número medio de publicaciones por editorial es siempre mayor en no autóctonas que en autóctonas; esto es consecuencia de que, en general, se dispone de mayor cantidad de material no autóctono que autóctono. Además, mientras que el número de publicaciones autóctonas por editorial aumenta sólo ligeramente entre ambos períodos (de 5.67 en E1 a 6.67 en E2), el número de publicaciones no autóctonas casi se triplica (de 27.09 en E1 a 72.39 en E2; Tabla 2). En cualquier caso, este resultado tiene una desviación estándar extremadamente amplia (Tabla 2), de modo que habría pocas editoriales con muchas publicaciones y muchas editoriales con pocas.

Alrededor de la mitad de las publicaciones de rol publicados en España corresponden a una sola editorial, La Factoría de Ideas (Figura 31). Esta editorial junto con otras tres, Devir, Edge Entertainment y Joc Internacional, han publicado en España más de un 75% de todo el material de rol existente (la última ya extinta; Figura 31). Un 17% del material de rol ha sido publicado por otras siete editoriales (Zinco, Ludotecnia, NSR Ediciones, Proyectos Editoriales Crom, M+D Editores, La Caja de Pandora y Martínez-Roca).

En cuanto a publicaciones autóctonas, alrededor del 50% ha sido publicado en España por cuatro Editoriales: Ludotecnia, NSR Ediciones, Proyectos Editoriales Crom y La Caja de Pandora (las dos primeras siguen activas; Figura 32). Más de un 25% ha sido publicado por otras seis editoriales: Joc Internacional, La Factoría de Ideas, Ediciones Sombra, Cronópolis, Farsa's Wagon y Edge Entertainment (Figura 32). Por el contrario,

alrededor de un 57% de las publicaciones no autóctonas pertenecen a la editorial La Factoría de Ideas, mientras que alrededor del 37% restante son de otras cuatro editoriales: Devir, Edge Entertainment, Joc Internacional y Zinco (las dos últimas ya extintas; Figura 33). Por tanto, la publicación de material de rol autóctono parece haber estado más repartida entre editoriales, mientras que el material no autóctono se ha concentrado más en unas pocas.

Durante E1, la editorial con mayor número de publicaciones es Joc Internacional con alrededor de un 43% del total, aunque también destacan Zinco, La Factoría de Ideas, Ludotecnia o M+D Editores; entre todas ellas, se publica el 86% del total de suplementos de rol (Figura 34). En E2, La Factoría de Ideas publica alrededor del 60% del material de rol en España, aunque también destacan Devir y Edge Entertainment (con un 21% conjunto de las publicaciones de rol en este período; Figura 35). Así, aunque se observa una concentración de publicaciones de rol en unas pocas editoriales, en el primer período las publicaciones se encuentran más repartidas entre las editoriales que en el segundo período, en el que una de ellas predomina sobre las demás (La Factoría de Ideas).

4.- CONCLUSIONES FINALES

A modo de conclusiones finales, se ha querido exponer una serie de predicciones acerca del futuro de la publicación de juegos de rol en España. Estas predicciones son simplemente especulativas y se encuentran basadas, entre otras opiniones, en las tendencias observadas en los análisis anteriores.

1. Es probable que aparezcan progresivamente un mayor número de juegos autóctonos y a medio o largo plazo terminen por superar a los juegos no autóctonos publicados en España.
2. Gracias a una mayor comunicación y contacto entre aficionados de todo el mundo, consecuencia de la globalización y de las nuevas comunicaciones, es posible que haya una diversidad cada vez mayor de orígenes de juegos de rol, publicándose en España cualquier juego exitoso, independientemente de su origen.

3. Los géneros más populares de los juegos de rol seguirán siendo probablemente el fantástico, el de terror, el de ciencia-ficción, el histórico y el de humor. Muchos de los juegos no autóctonos publicados próximamente en España serán de uno de los tres primeros géneros anteriores.
4. Es probable que con una frecuencia cada vez mayor sigan apareciendo nuevos juegos contenidos en un único manual y sin muchas más publicaciones posteriores.
5. La popularización de sistemas de juego con licencias libres, como el Sistema-d20 (Wizards of the Coast, 2000, 2008) o el Fudge (O'Sullivan, 1995) favorecerá la aparición de más juegos o publicaciones.
6. El interés por los conocidos como juegos indies, caracterizados por intentar romper con las reglas tradicionales de los juegos de rol, también favorecerá la aparición creciente de nuevos juegos.
7. Es bastante probable que en los juegos autóctonos publicados se tienda más a experimentar que en los no autóctonos, de los cuales se tenderá a publicar material contrastado previamente o con cierto renombre. De esta manera, se publicarán más juegos españoles que no autóctonos, pero saldrán a la luz más publicaciones no autóctonas que españolas.
8. Algunos de los juegos clásicos que ya han demostrado su popularidad y valía volverán tal vez a ser reeditados o publicados de nuevo, como ya se ha anunciado para Aquelarre (Ibáñez, 1990) o La Llamada de Cthulhu (Petersen, 1988).
9. Las publicaciones de rol autóctonas seguirán seguramente aumentando e incluso podrán superar anualmente a las no autóctonas traducidas. Sin embargo, se ha empezado a sentir y se seguirá sintiendo, a corto y medio plazo, una disminución considerable en las publicaciones de rol no autóctonas, propiciada especialmente por la desaparición de publicaciones pertenecientes a la editorial La Factoría de Ideas.
10. Las publicaciones estadounidenses y, en general, aquellas en idioma inglés seguirán siendo a corto y medio plazo la referencia para los aficionados a los juegos de rol en España.



11. El número de autopublicaciones y de publicaciones relacionadas con los juegos de rol, pero no exclusivas de ningún juego (ayudas, ensayos, aplicaciones, etc.) aumentará progresivamente.

12. La línea de Dungeons & Dragons continúa activa por el momento y, por consiguiente, se seguirán publicando bastantes suplementos de ella. La otra línea, anteriormente exitosa, de Mundo de Tinieblas ha quedado discontinuada, como consecuencia de que la editorial que poseía la licencia (La Factoría de Ideas) ha dejado de publicarla y, por tanto, sus aficionados terminarán probablemente saltando a otros juegos.

13. El número de editoriales de material de rol autóctono seguirá posiblemente en aumento, debido a una creciente facilidad de publicación; por el contrario, seguramente se estabilizará o disminuirá el número de editoriales de material no autóctono, monopolizándose en unas pocas.

14. La mayor parte o casi la totalidad de las editoriales de rol seguirán siendo españolas.

15. Pese a que cada vez pueda haber más editoriales que compaginen la publicación de material autóctono y no autóctono, se tenderá a que las editoriales se especialicen cada vez más hacia uno de estos tipos de material.

16. Las editoriales actualmente establecidas y con cierta vida de publicaciones probablemente seguirán publicando a corto y largo plazo.

17. Una posible fórmula para el éxito de una editorial se podría observar en la trayectoria de La Factoría de Ideas, la editorial más exitosa hasta el momento en cuanto a juegos de rol en España. En un primer período obtuvo una rápida diversidad de juegos (evitó especializarse en alguno concreto) y aportó principalmente material no autóctono traducido al mercado español (junto con algunas incursiones en material autóctono); en un segundo período, tras haber experimentado con varios juegos, optó por especializarse en algunos de ellos, publicando para estos gran cantidad de material.



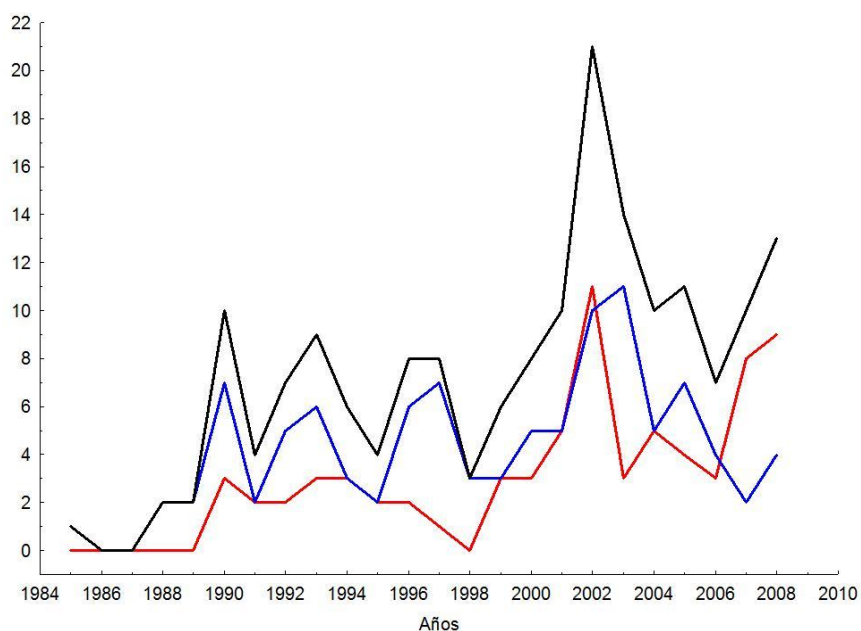


Figura 1. Progresión de aparición de los juegos de rol publicados en España. En negro, el número total de juegos de rol; en azul, los juegos de rol no autóctonos; en rojo, los juegos de rol autóctonos.

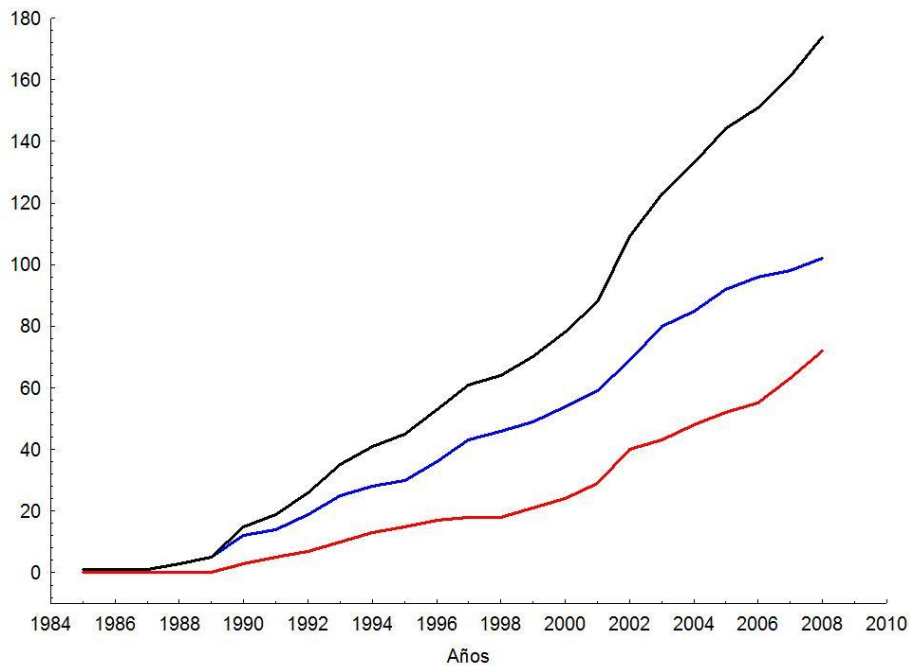
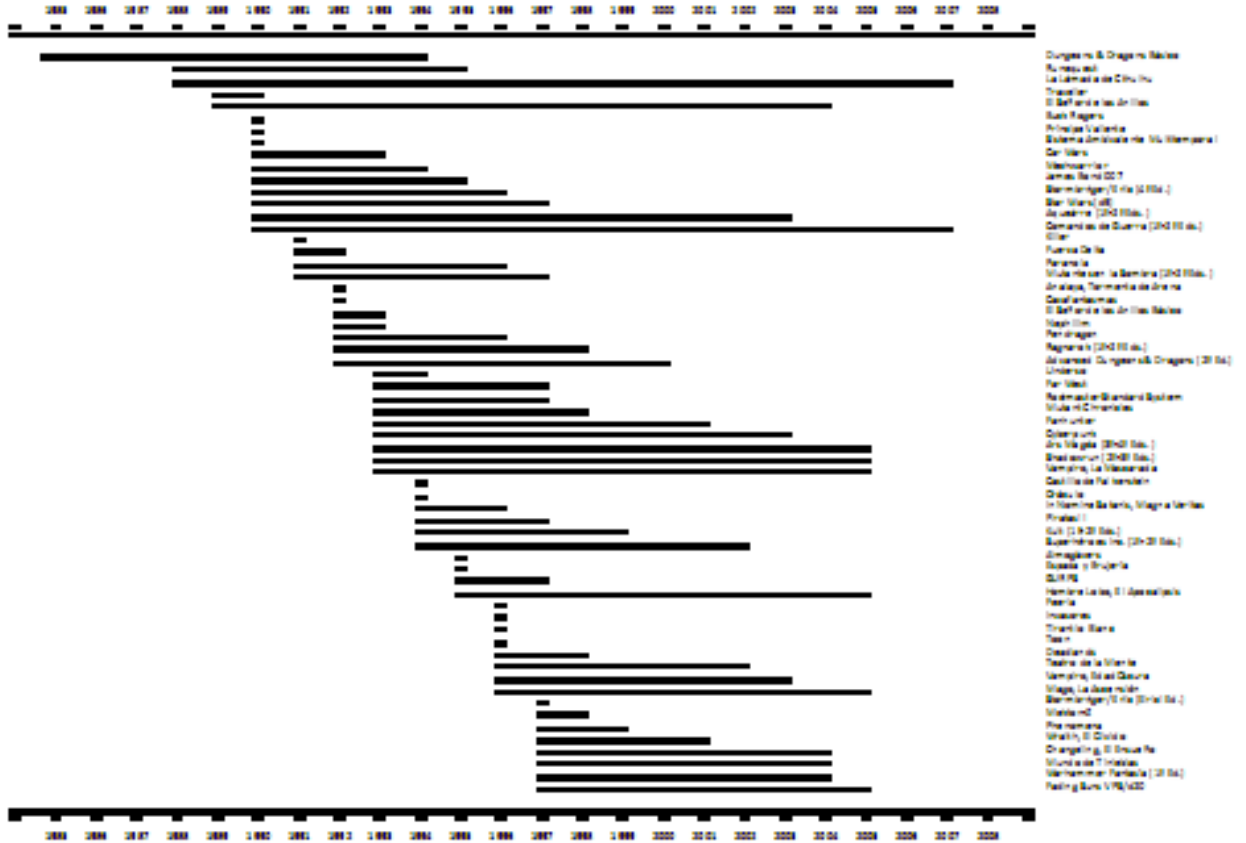


Figura 2. Acumulación de juegos de rol publicados en España. En negro, todos los juegos de rol; en azul, los juegos de rol no autóctonos; en rojo, los juegos de rol autóctonos.



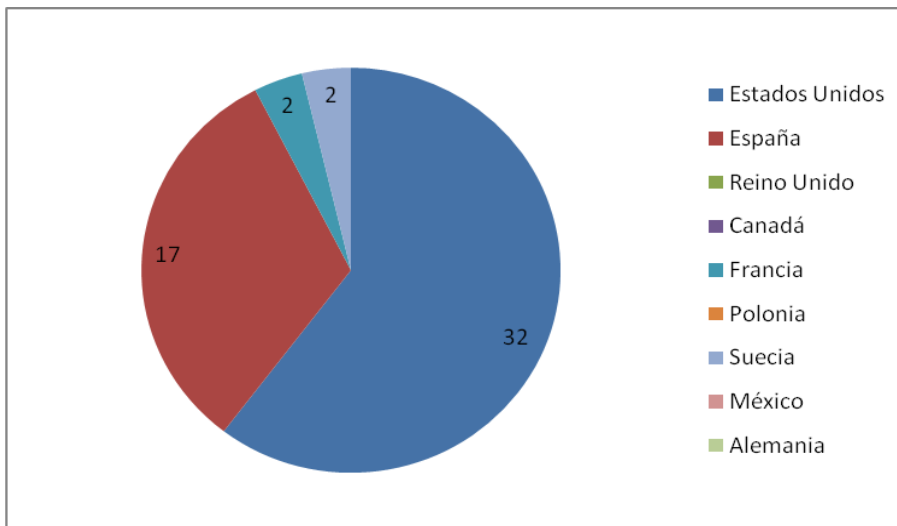


Figura 5. Origen y número de los juegos de rol publicados en España durante 1985-1996.

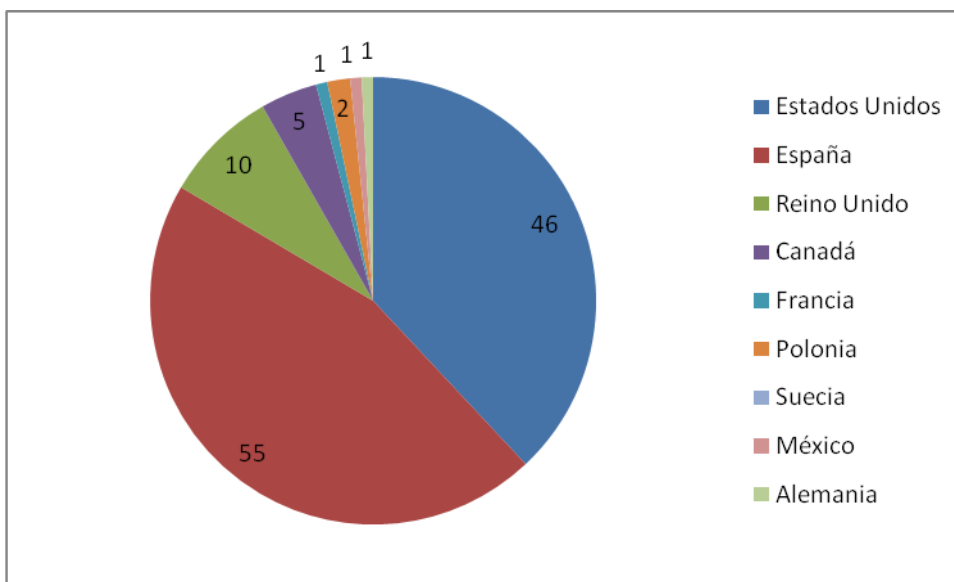


Figura 6. Origen y número de los juegos de rol publicados en España durante 1997-2008.

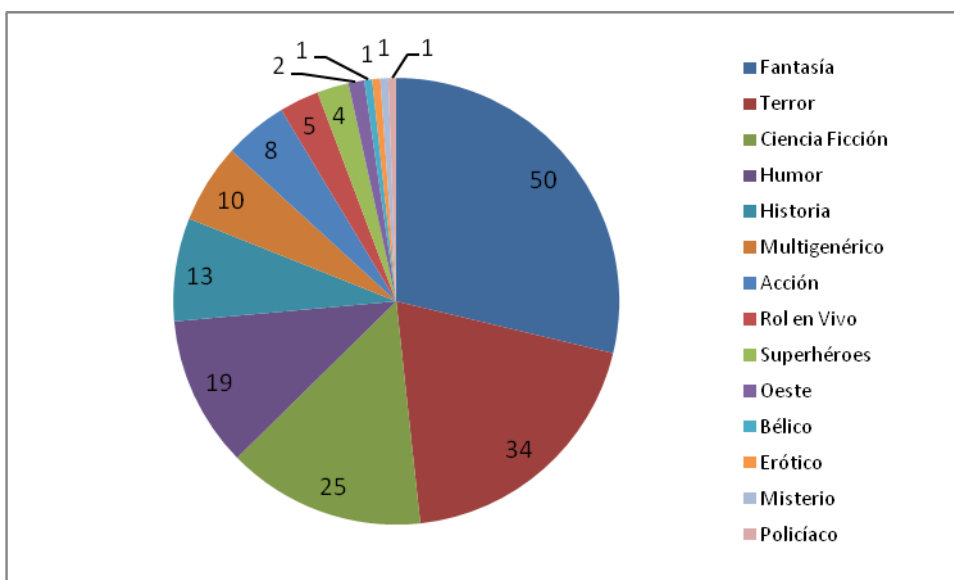


Figura 7. Género y número de los juegos de rol publicados en España.

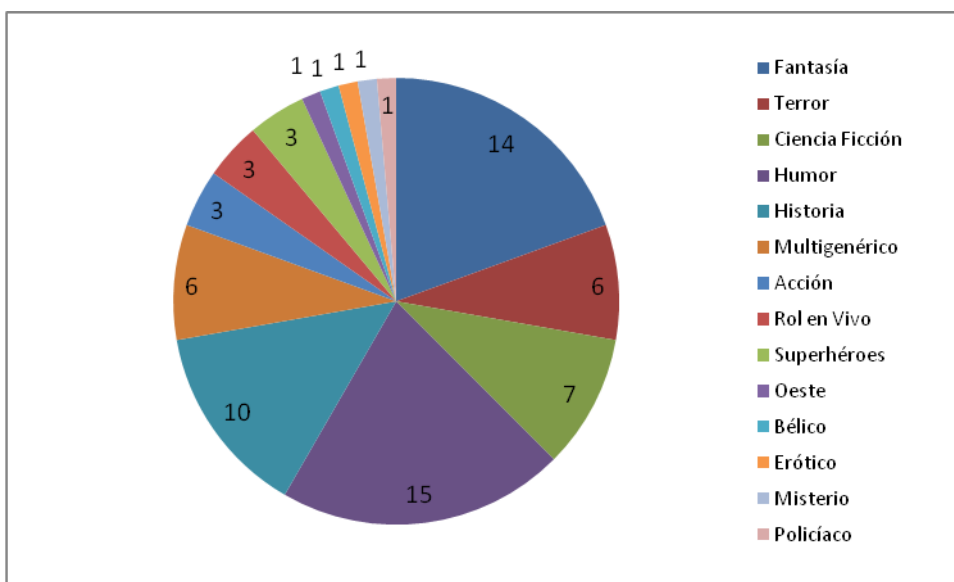


Figura 8. Género y número de los juegos de rol autóctonos publicados en España.

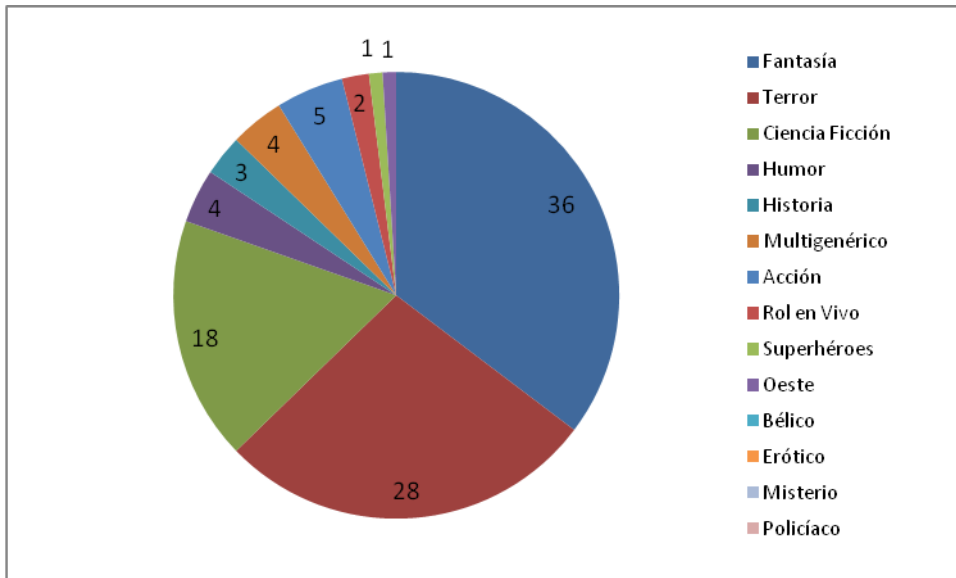


Figura 9. Género y número de los juegos de rol no autóctonos publicados en España.

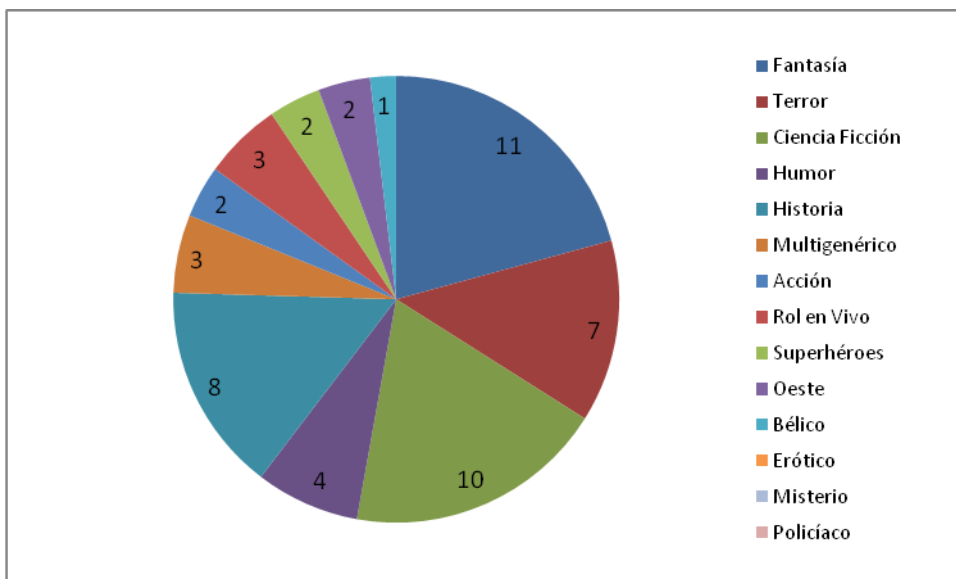


Figura 10. Género y número de los juegos de rol publicados en España durante 1985-1996.

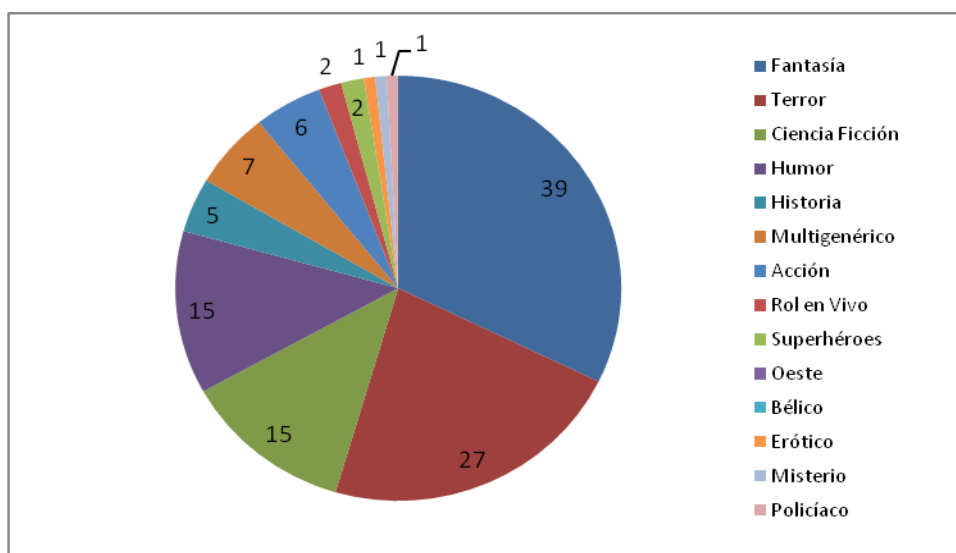


Figura 11. Género y número de los juegos de rol publicados en España durante 1997-2008.

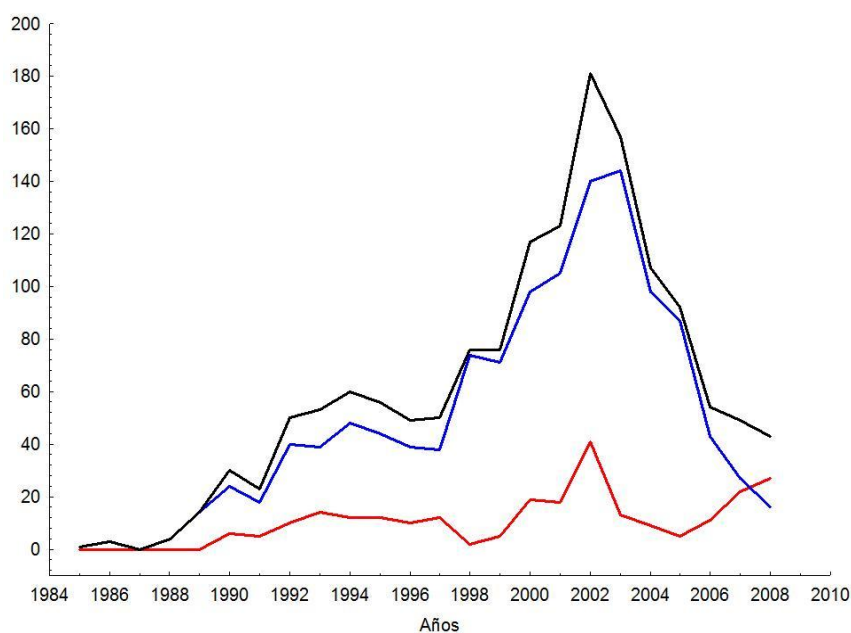


Figura 12. Progresión de aparición de las publicaciones de rol en España. En negro, el número total de publicaciones de rol; en azul, las publicaciones de rol no autóctonas; en rojo, las publicaciones de rol autóctonas.

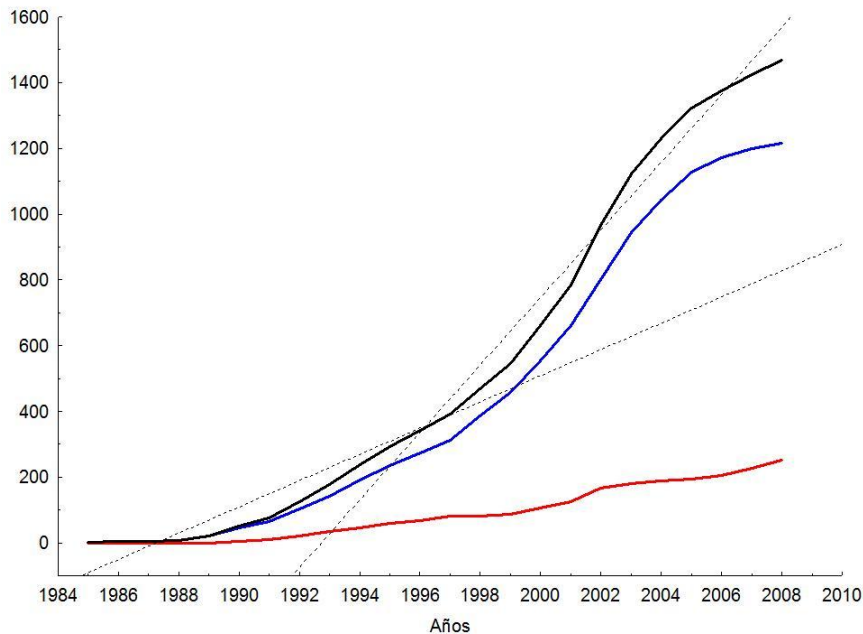


Figura 13. Acumulación de publicaciones de rol en España. En negro, todas las publicaciones de rol; en azul, las publicaciones de rol no autóctonas; en rojo, las publicaciones de rol autóctonas. Las dos funciones representadas con trazos discontinuos representan las dos pendientes diferentes de la curva de publicaciones identificadas por un análisis de estimación no lineal *Piecewise lineal regression* ($p < 0.05$; $R^2 = 98.84\%$). Ambas funciones se cruzan entre los años 1996 y 1997, de modo que las dos etapas resultantes consideradas en los diferentes análisis fueron E_1 (1985-1996) y E_2 (1997-2008).

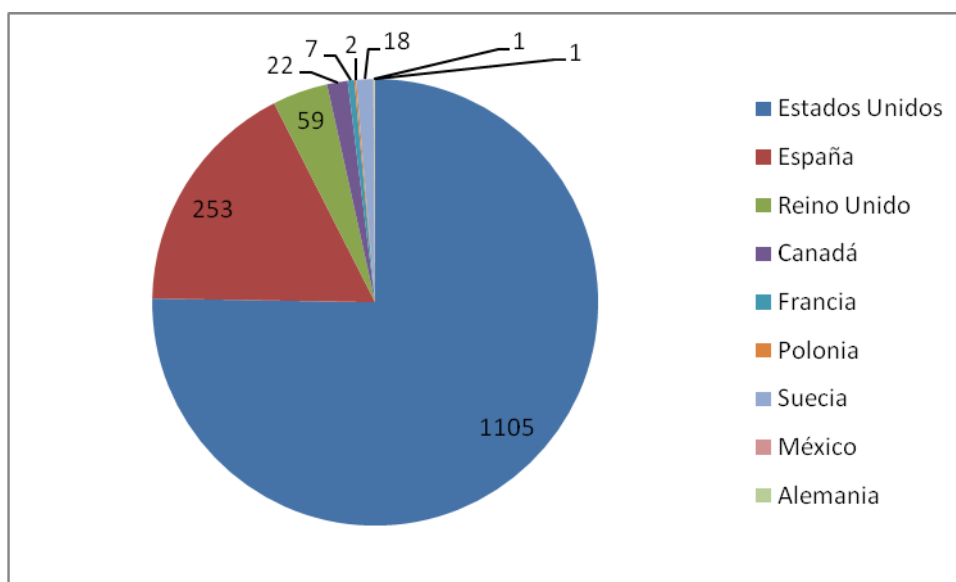


Figura 14. Origen y número de las publicaciones de rol en España.

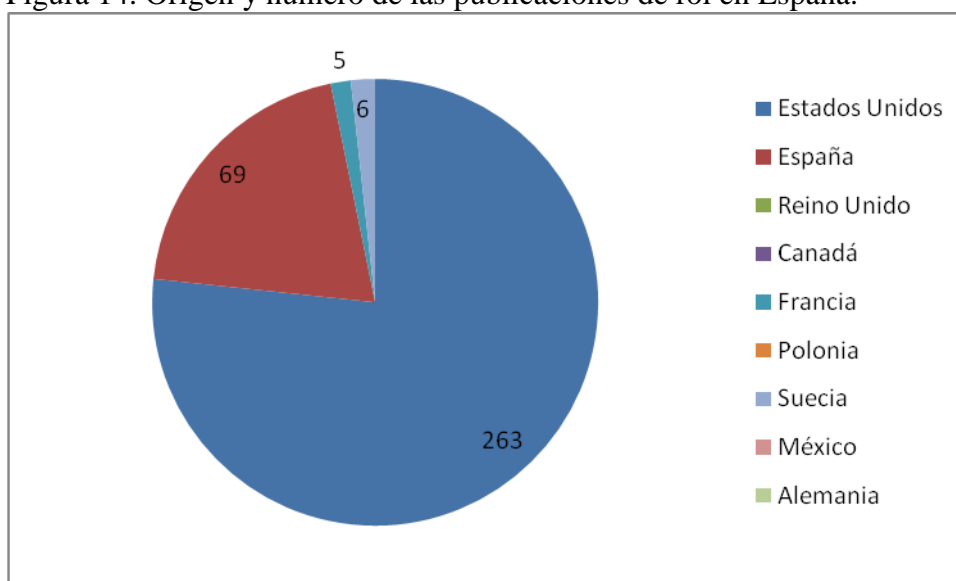


Figura 15. Origen y número de las publicaciones de rol en España durante 1985-1996.

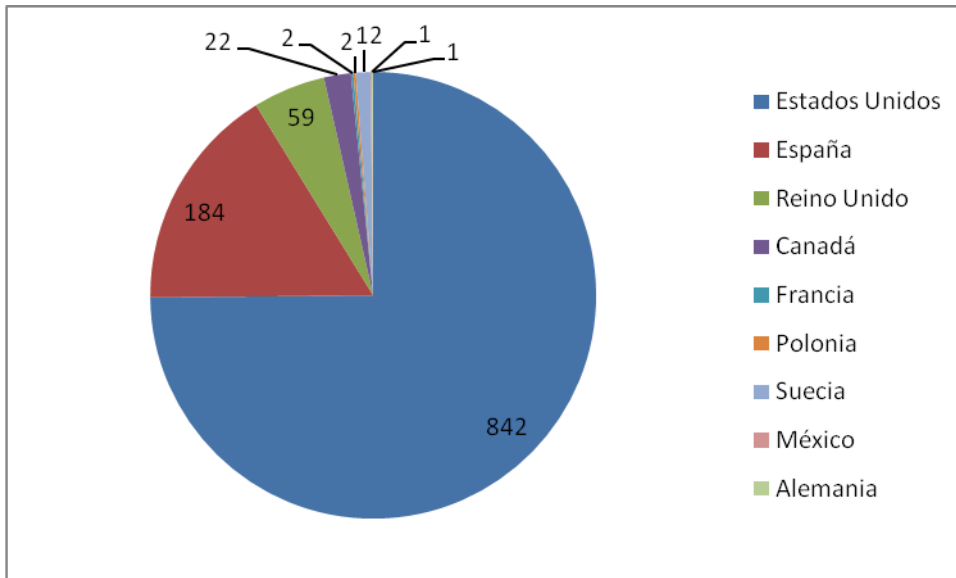


Figura 16. Origen y número de las publicaciones de rol en España durante 1997-2008.

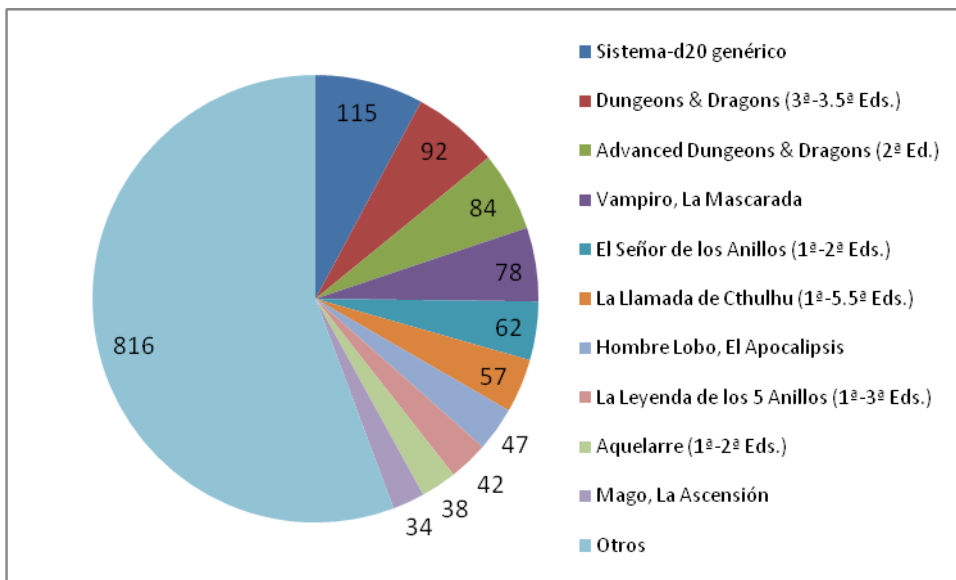


Figura 17. Distribución de publicaciones de rol en España según los juegos de rol correspondientes.

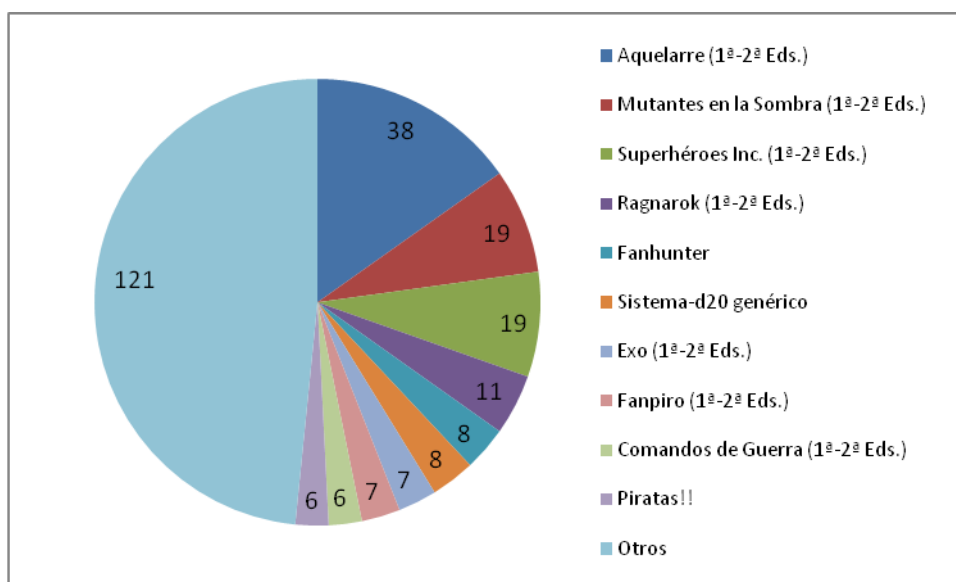


Figura 18. Distribución de publicaciones autóctonas de rol en España según los juegos de rol correspondientes.

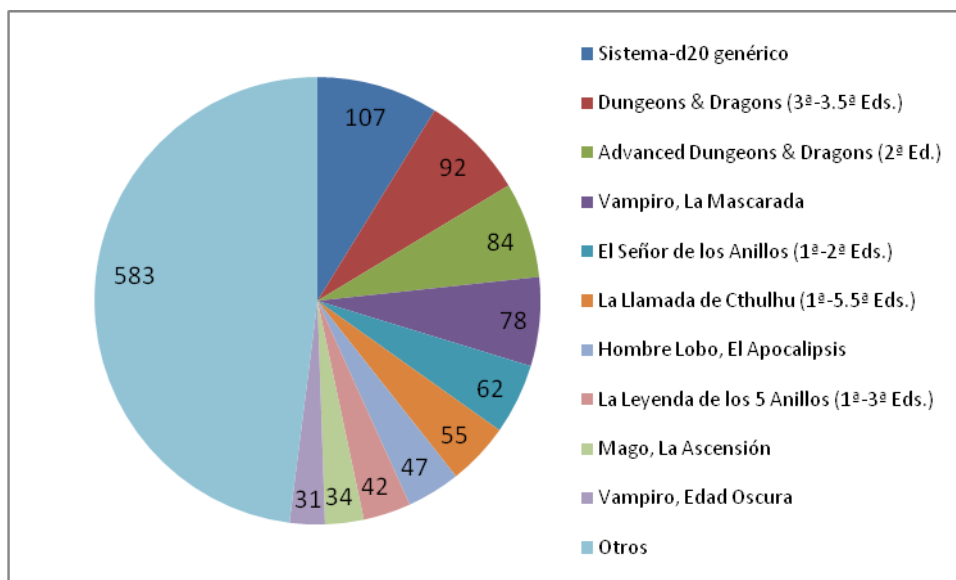


Figura 19. Distribución de publicaciones no autóctonas de rol en España según los juegos de rol correspondientes.

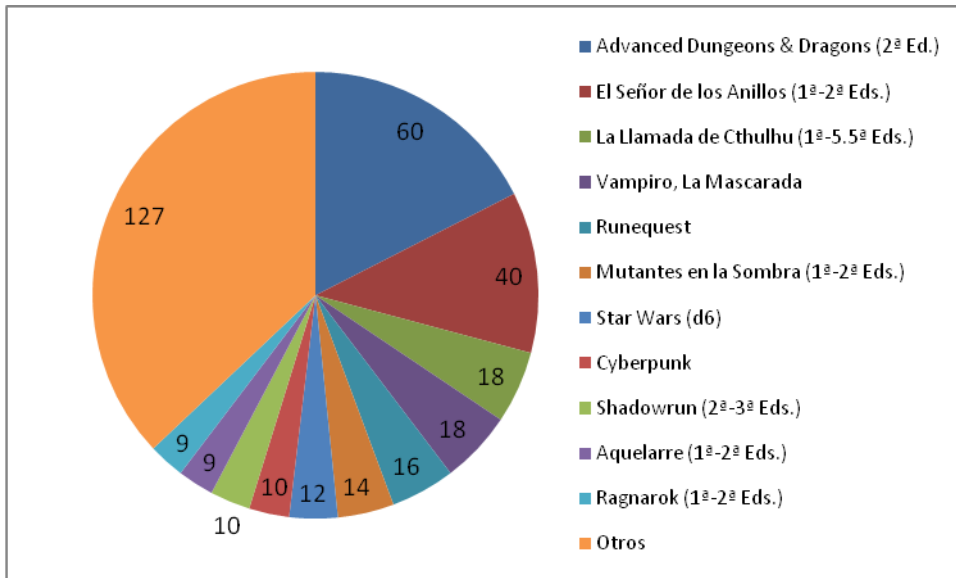


Figura 20. Distribución de publicaciones de rol en España según los juegos de rol correspondientes durante 1985-1996.

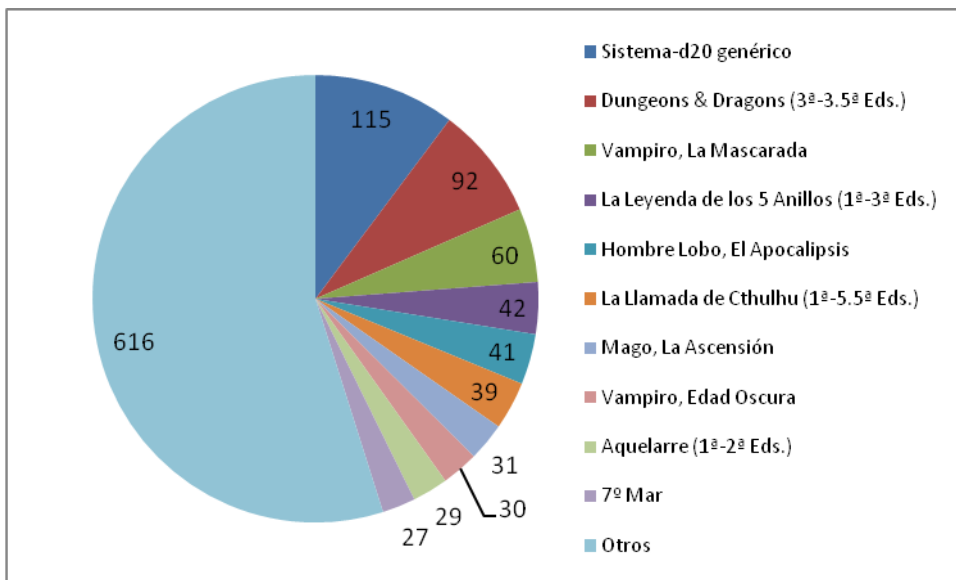


Figura 21. Distribución de publicaciones de rol en España según los juegos de rol correspondientes durante 1997-2008.

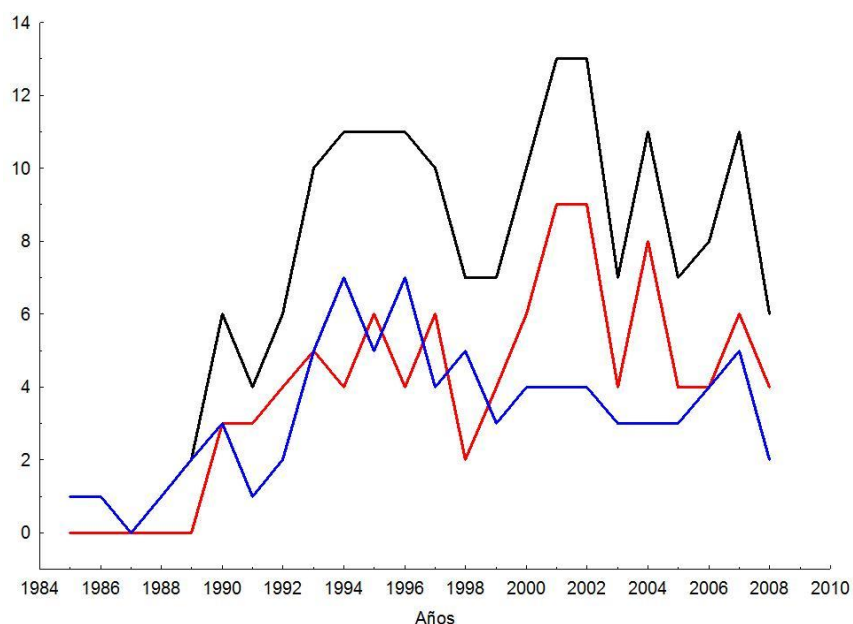


Figura 22. Progresión de aparición de las editoriales de rol en España. En negro, el número total de editoriales de rol; en azul, las editoriales que publican productos de rol no autóctonos; en rojo, las editoriales que publican productos de rol autóctonos.

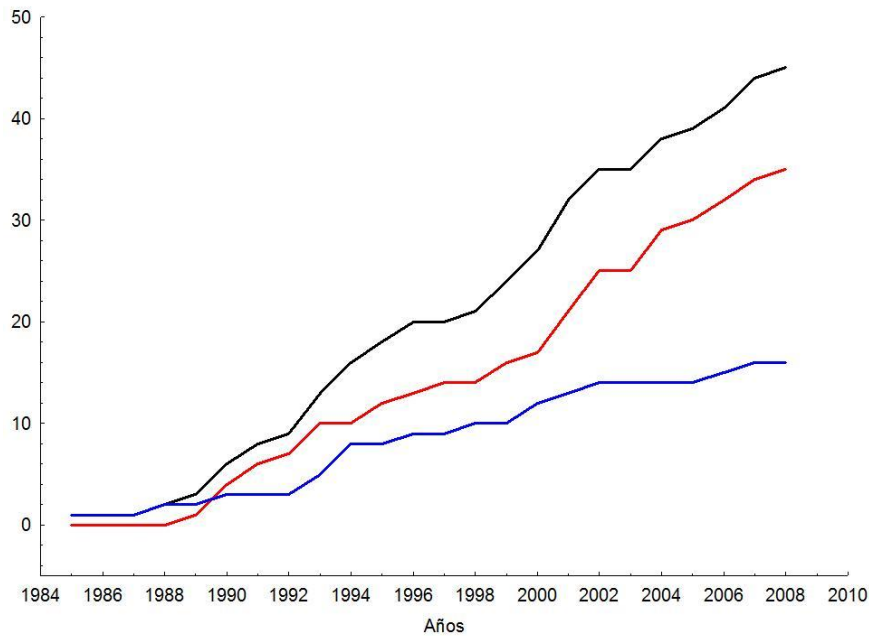


Figura 23. Acumulación de editoriales de rol en España. En negro, el número total de editoriales de rol; en azul, las editoriales que publican productos de rol no autóctonos; en rojo, las editoriales que publican productos de rol autóctonos.

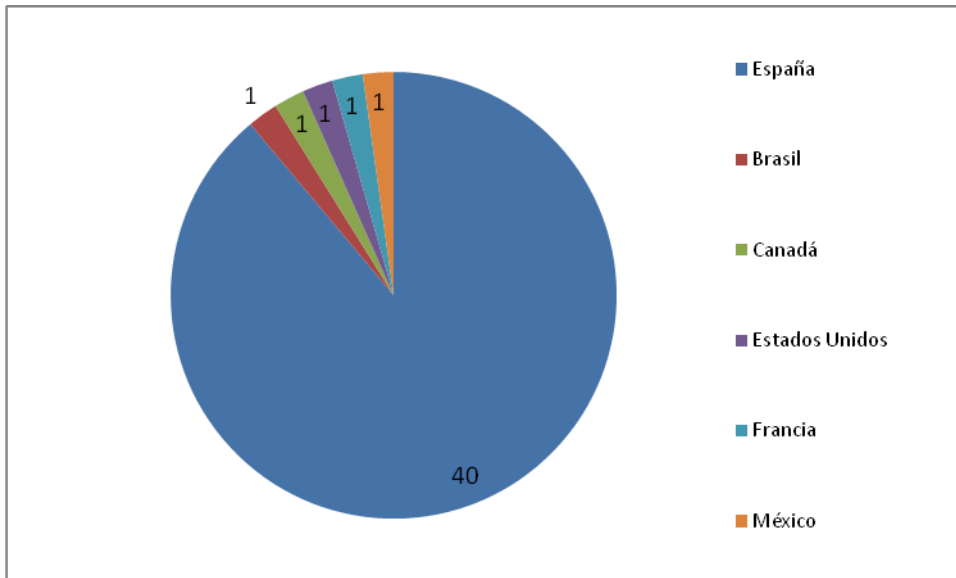


Figura 25. Origen y número de las editoriales de rol en España.

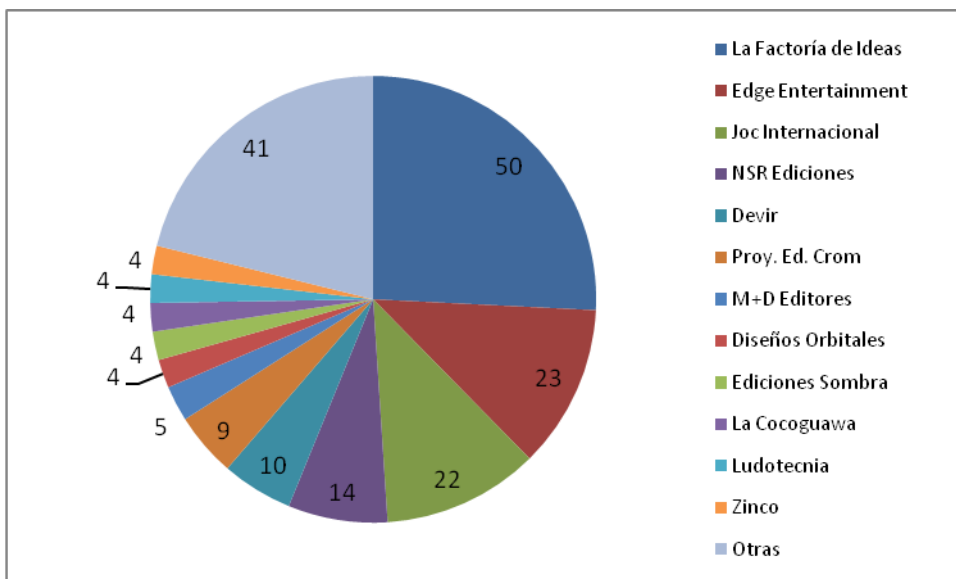


Figura 26. Distribución de editoriales de rol en España según el número de juegos para los que han realizado publicaciones.

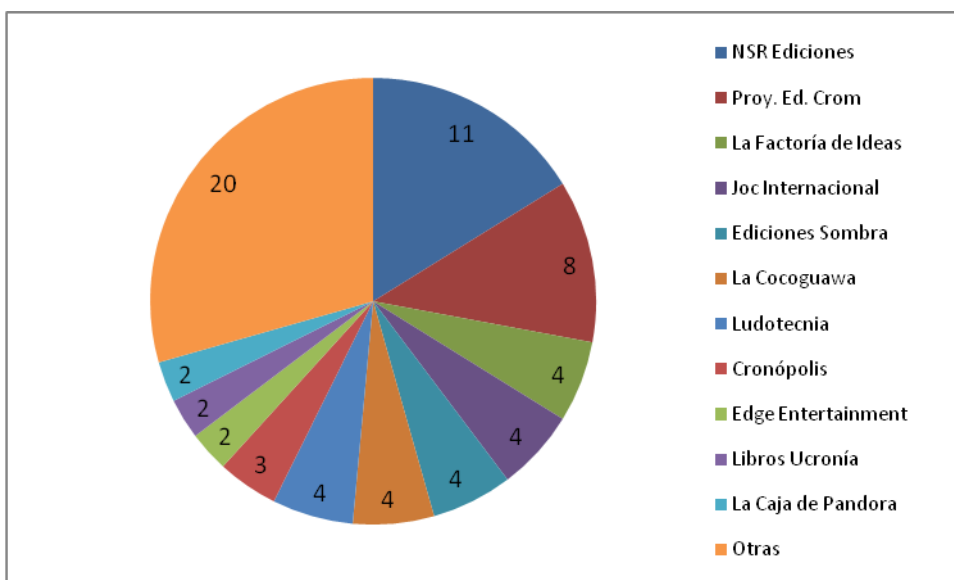


Figura 27. Distribución de editoriales de rol en España según el número de juegos autóctonos para los que han realizado publicaciones.

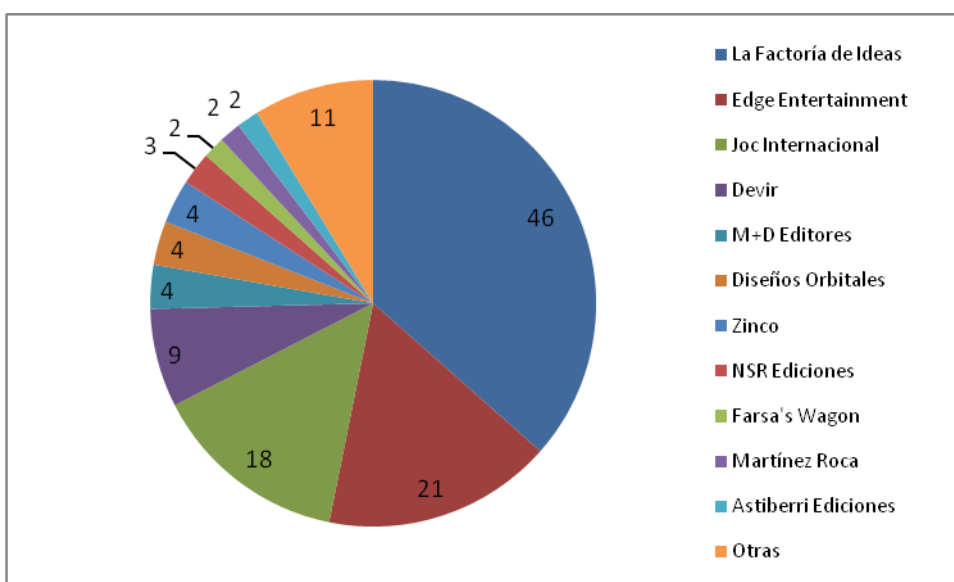


Figura 28. Distribución de editoriales de rol en España según el número de juegos no autóctonos para los que han realizado publicaciones.

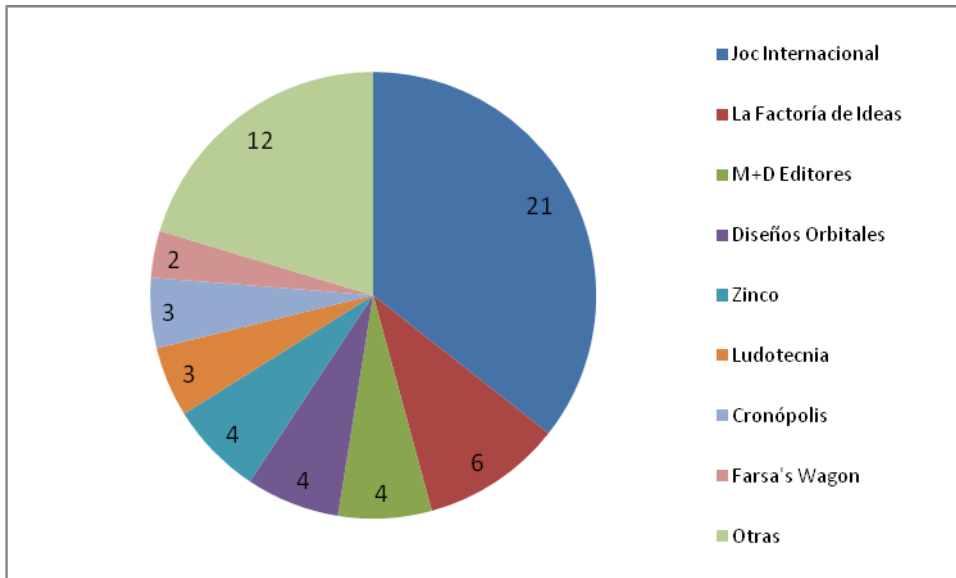


Figura 29. Distribución de editoriales de rol en España durante 1985-1996 según el número de juegos para los que han realizado publicaciones.

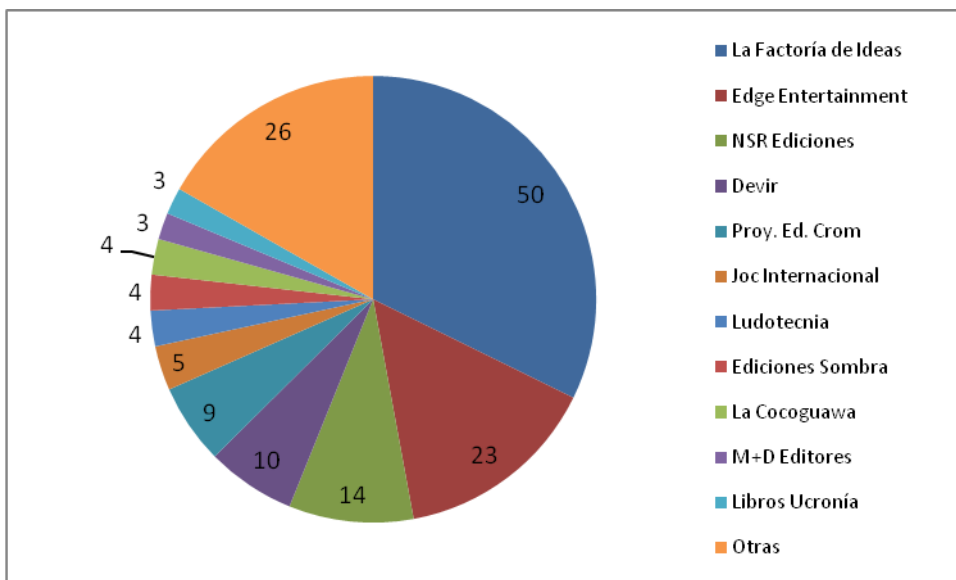


Figura 30. Distribución de editoriales de rol en España durante 1997-2008 según el número de juegos para los que han realizado publicaciones.

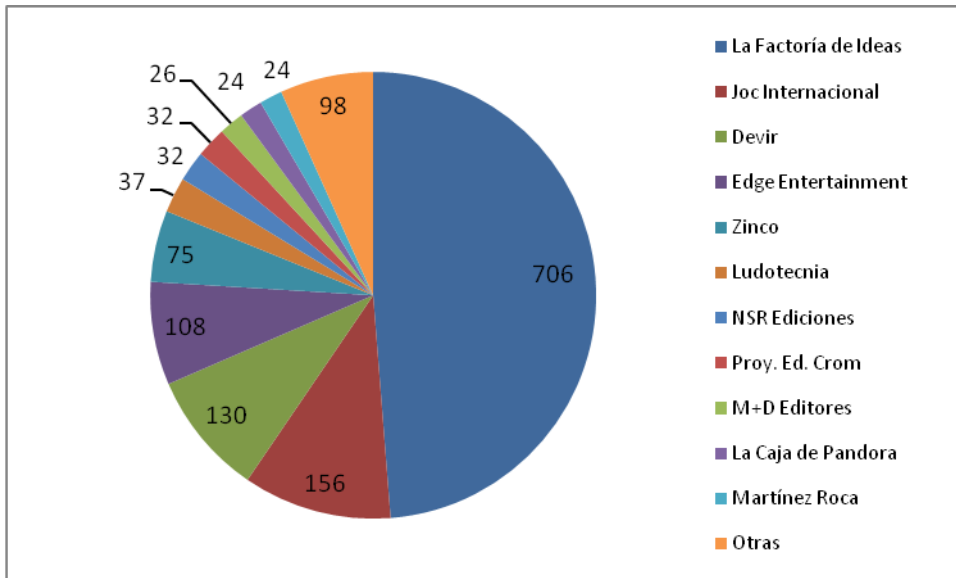


Figura 31. Distribución de editoriales de rol en España según el número de publicaciones.

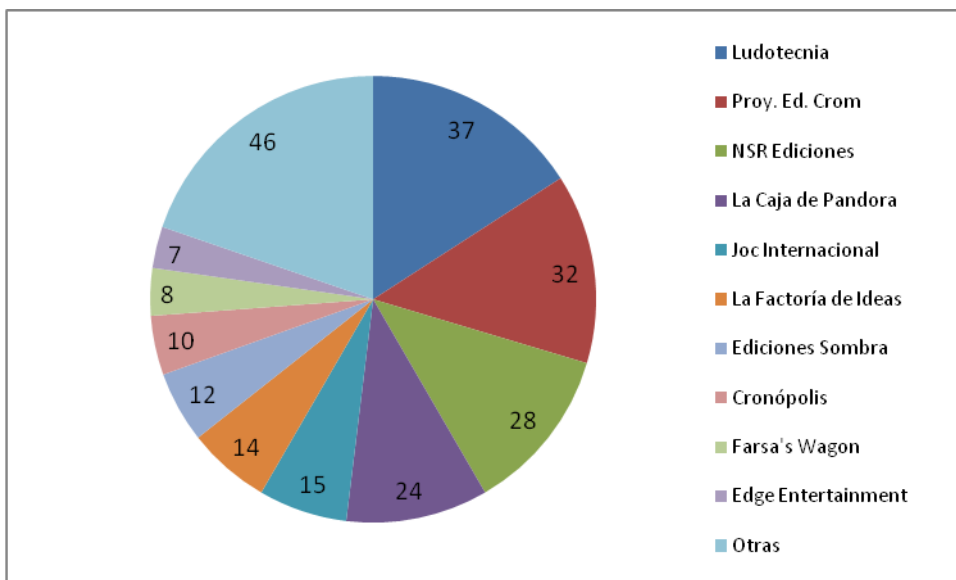


Figura 32. Distribución de editoriales de rol en España según el número de publicaciones autóctonas.

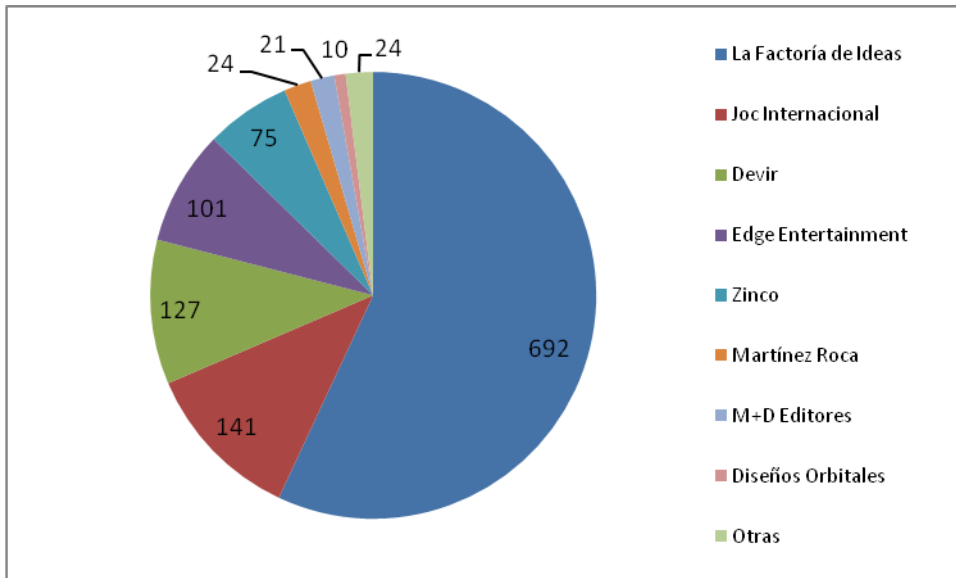


Figura 33. Distribución de editoriales de rol en España según el número de publicaciones no autóctonas.

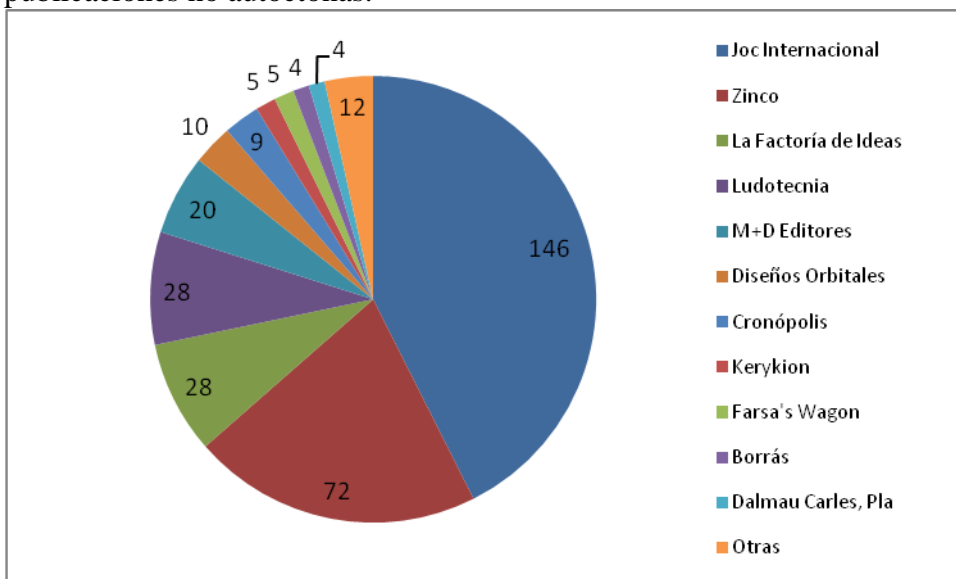


Figura 34. Distribución de editoriales de rol en España durante 1985-1996 según el número de publicaciones.

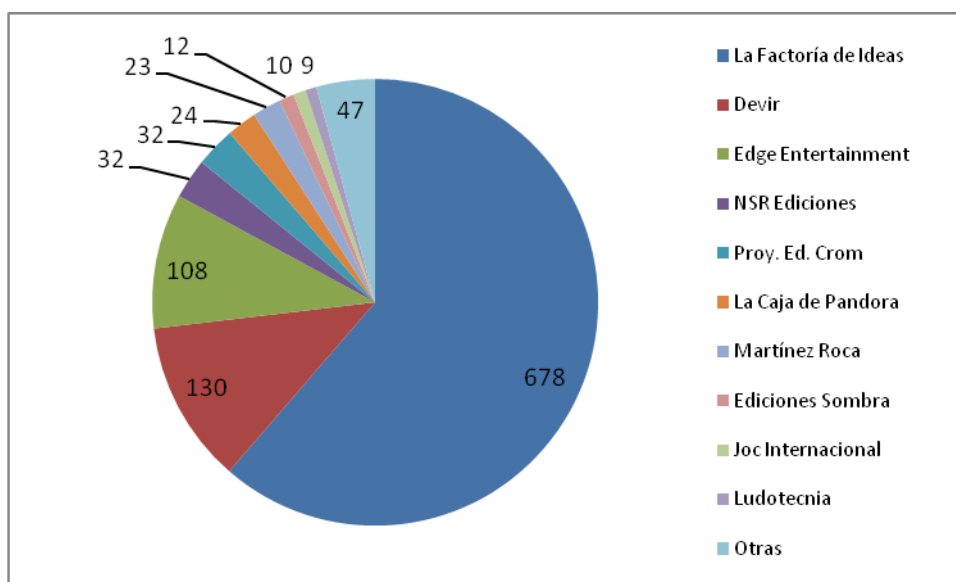


Figura 35. Distribución de editoriales de rol en España durante 1997-2008 según el número de publicaciones.

5.- AGRADECIMIENTOS

El autor quiere agradecer a todos aquellos lectores de la página de *Utilidades-d20* (<http://www.utilidades-d20.com/>) que hubieran ayudado a corregir las erratas presentes en datos y análisis preliminares, así como contribuido a mejorar el presente artículo.

6.- BIBLIOGRAFÍA.

ALABORT, D. y POL, J. (2001): *Fanpiro*. Barcelona, La Factoría de Ideas/Fanhunter S.L.

BRIDGES, B.; CHILLOT, R.; CLIFFE, K. y LEE, M. (2004): *Mundo de Tinieblas*. Madrid, La Factoría de Ideas.

CHARLTON, C. (1989): *El Señor de los Anillos*. Barcelona, Joc Internacional.

COOK, D. (1992): *Advanced Dungeons & Dragons 2ª Edición. Manual del jugador*. Barcelona, Ediciones Zinco.



COOK, M.; TWEET, J. y WILLIAMS, S. (2001): *Dungeons & Dragons 3ª Edición. Manual del jugador*. Barcelona, Devir S.L.

COOK, M.; TWEET, J. y WILLIAMS, S. (2003): *Dungeons & Dragons 3.5ª Edición Manual del jugador*. Barcelona, Devir S.L.

COSTIKYAN, G.; SMITH, C. y ROLSTON, K. (1990): *Star Wars*. Barcelona, Joc Internacional.

DOWD, T. (1993): *Shadowrun*. Barcelona, Diseños Orbitales.

EQUIPO DE DISEÑO DE LUDOTECNIA (1992): *Ragnarok*. Bilbao, Ludotecnia.

FERNÁNDEZ, P. y RODRÍGUEZ, I. (2007): *As crónicas de Gáidil*. Ourense, Difusora de Letras, Artes e Ideas.

GARZÓN, F. y ARRIOLA, I. (1991): *Mutantes en la sombra*. Bilbao, Ludotecnia.

GRAU, E. (1995): *Almogàvers*. Barcelona, Joc Internacional.

GRAU, E. (1996): *Tirant lo Blanc*. Barcelona, Joc Internacional.

GYGAX, G. y ARNESON, D. (1974): *Dungeons & Dragons*. Lake Geneva, WI, USA, Tactical Studies Rules.

GYGAX, G.; ARNESON, D. y MENTZER, F. (1985): *Dungeons & Dragons. Básico*. Girona, Dalmau Carles Pla S.A.

HARTSHORN, J.; SKEMP, E.; REIN-HAGEN, M. y HASSALL, K. (1996): *Vampiro, edad oscura*. Madrid, La Factoría de Ideas.

HEINSOO, R.; COLLINS, A. y WYATT, J. (2008): *Dungeons & Dragons 4ª Edición Manual del jugador*. Barcelona, Devir S.L.

HERREROS, J.C. (1990): *Comandos de guerra*. Madrid, Alas de Dragón.



HERREROS, J.C.; LÓPEZ, R.; RUIZ-TAPIADOR, F.; SERRANO, H.W. y SEVILLA, J. (1999): *Exo*. Manises, Valencia, Ediciones Sombra.

IBÁÑEZ, R. (1990): *Aquelarre*. Barcelona, Joc Internacional.

LÓPEZ-HERRERO, R.; MEDINA, M. y ALCÁNTARA, M.A. (1994): *Superhéroes Inc*. Madrid, Cronópolis.

MATAS, A. (2008): *Los juegos de rol, un acercamiento psicopedagógico*. Málaga, publicado por el autor en *Lulú*/Ediciones Aidesoc.

MICROSOFT CORPORATION (2007): *Microsoft Office 2007*. Redmond, WA, USA, Publicado por la compañía.

MILLER, M.W. (1989): *Traveller*. Barcelona, Diseños Orbitales.

MUÑOZ, A.; PAREDES, A.; DÍEZ, R.; SANTOS, J.; MAGALLANES, M.; BOLAÑOS, N.; ESTUPIÑA, F.J. y RAMOS, P.J. (2006): *Tras la pantalla*. Madrid, Nosolorol Ediciones.

O'SULLIVAN, S. (1995): *Fudge*. Randolph, MA, USA, Grey Ghost Press Inc. Juego de licencia libre disponible en: http://www.fudgerpg.com/files/pdf/fudge_1995.pdf

PAMUNDI, C.; GARRIGA, X. y PIÑOL, C. (1992): *Fanhunter*. Barcelona, Farsa's Wagon.

PETERSEN, S. (1988): *La llamada de Cthulhu*. Barcelona, Joc Internacional.

PONDSMITH, M. (1993): *Cyberpunk 2.0.2.0*. Madrid, M+D Editores S.L.

REIN·HAGEN, M. (1993): *Vampiro, la mascarada*. Barcelona, Diseños Orbitales.

REIN·HAGEN, M. (1995): *Hombre lobo, el apocalipsis*. Madrid, La Factoría de Ideas.

ROMERO-SALAZAR, J.A. (1994): *Piratas!!* Bilbao, Ludotecnia.



SÁNCHEZ, D. (2007): *Juegos de rol: mito y realidad*. Publicado on-line en: http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/Juegos_de_rol___Mito_y_realidad.pdf. Web para la Defensa de los Juegos de Rol.

SCHMIDT, V.L. (2005): *Story structure architect*. Georgetown, ON, Canada, Writer's Digest Books.

STAFFORD, G. (1988): *RuneQuest*. Barcelona, Joc Internacional.

STATSOFT INC. (2006): *STATISTICA (data analysis software system), version 7.1*. Tulsa, USA, Publicado por la compañía.

TIZÓN, R. (2007): *Creer lo increíble*. Madrid, Nosolorol Ediciones.

TWEET, J. y REIN·HAGEN, M. (1993): *Ars magica. El arte de la magia*. Palma de Mallorca, Kerykion.

WICK, J. (1998): *La leyenda de los 5 anillos*. Madrid, La Factoría de Ideas.

WICK, J.; WICK, J. y WILSON, K. (2000): *7º Mar, Guía del jugador*. Madrid, La Factoría de Ideas.

WIECK, S.; EARLEY, C.; WIECK, S.; BRIDGES, B.; CHUPP, S. y GREENBERG, A. (1996): *Mago, la ascension*. Madrid, La Factoría de Ideas.

WIZARDS OF THE COAST INC. (2000): *System Reference Document*. Renton, WA, USA. Versión revisada 3.5ª edición publicada por la compañía en: <http://www.wizards.com/default.asp?x=d20/article/srd35>.

WIZARDS OF THE COAST INC. (2008): *The Dungeons & Dragons 4th edition game system license*. Renton, WA, USA. Versión revisada 4ª edición publicada por la compañía en: <http://www.wizards.com/default.asp?x=d20/welcome>.



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Cabrero Sañudo, F.J. (2010). Historia de las publicaciones de los juegos de rol en España, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 85-133 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7451/7467



CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES ANTE LA ENERGÍA TRAS EL USO DE UN JUEGO DE ROL

Resumen: Los juegos de rol en educación se han definido como dramatizaciones que se vertebran en torno a una situación concreta y utilizan la asignación de papeles a alumnos, quienes deberán defender con argumentos una opinión (previamente perfilada) frente a un problema. Cada vez más utilizados en la educación formal y no formal, destacan entre sus ventajas el convertir lo lúdico en aprendizaje, potenciar el aprendizaje de actitudes y valores y la conexión que se realiza con la vida real entre otros.

La utilización de un juego de rol en una investigación educativa sobre cambio de actitudes y valores ante los recursos energéticos cuyos resultados educativos fueron positivos, permitió repetir dicha investigación usando la variable “utilización/no utilización del juego de rol”, lo que concedió la posibilidad de analizar la importancia de los juegos de rol en la potenciación de cambios en las actitudes y valores de los usuarios de estos juegos.

Palabras clave: juegos de rol; actitudes; valores; educación no formal; autosuficiencia energética; energías alternativas.



“CHANGE OF ATTITUDES AND VALUES BEFORE THE ENERGY AFTER THE USE OF A ROLE-PLAYING GAME”

Abstract: The role-playing game in education have been defined as dramatizations that are carry out around a situation makes specific and use the allocation of papers to students, who will have as opposed to, to defend with arguments an opinion (previously outlined) a problem. More and more used in the formal and non formal education, they emphasize between its advantages turning the playful thing learning, harnessing the learning of attitudes and values and the connection that is made with the real life among others.

The use of a role-playing game in an educative investigation on change of attitudes and values before the power resources whose educative results were positive, allowed to repeat this investigation using the variable “utilization/no use of the role-playing game”, which granted the possibility of analyzing the importance of the role-playing game in the involution of changes in the attitudes and values of the users of these games.

Key words: role-playing game; attitudes; values; non formal education; power self-sufficiency; alternative energies.



CAMBIO DE ACTITUDES Y VALORES ANTE LA ENERGÍA TRAS EL USO DE UN JUEGO DE ROL

Fecha de recepción: 07/04/2010; fecha de aceptación: 01/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Jorge Hernández Carbonell
jorgeh0@hotmail.com
Universidad de Valencia

1.- INTRODUCCIÓN

Los juegos de rol en educación se han definido (Caurin, 1999) como dramatizaciones que se vertebran en torno a una situación concreta y utilizan la asignación de diversos papeles a diferentes grupos de alumnos, los cuales deberán defender con argumentos una opinión (previamente perfilada) frente a un problema. Son cada vez más utilizados tanto en la educación formal como en la educación no formal, destacándose entre sus ventajas el convertir lo lúdico en aprendizaje, potenciar el aprendizaje de actitudes y valores y permitir orientar al profesor sobre una estrategia didáctica a seguir, ya que afloran errores conceptuales, procedimientos y actitudes que puedan ser corregidos y modificados. Así mismo, motivan al alumno, destacan por su simplicidad y abstracción y permiten una conexión con la vida real que otras formas de aprendizaje no logran (García y Nando, 2000).

En el año 2000, y a raíz de un estudio encargado por la Oficina del Defensor del Menor al Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid con el fin de incrementar el conocimiento de este tipo de juegos y, sobre todo, de aportar evidencia empírica sobre los efectos de los juegos de rol en el desarrollo evolutivo de los jóvenes que los practican, aparece el estudio *Efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores* (Esteban y Vecina, 2000) donde se señala que “La eliminación de estereotipos negativos y el énfasis en sus rasgos positivos permitiría convertir los juegos de rol en una valiosa herramienta de intervención social con adolescentes para la promoción activa de actitudes y conductas positivas relacionadas con la tolerancia, la coeducación, la educación para la paz y la prevención de conductas asociales, etc.

La utilización de un juego de rol en una investigación educativa sobre cambio de actitudes y valores ante los recursos energéticos, cuyos resultados educativos fueron



positivos, permitió la posibilidad de repetir dicha investigación usando la variable “utilización/no utilización del juego de rol”, lo que nos concedería la posibilidad de analizar la importancia de los juegos de rol en la potenciación de cambios en las actitudes y valores de los usuarios de estos juegos.

2.- JUEGO PROPIAMENTE DICHO

En la presente investigación se utilizó un juego de rol de creación propia, ideado para dicha investigación.

El juego en cuestión consiste en la simulación de un debate entre los principales representantes de los diferentes estamentos políticos y sociales de las ciudades de una isla que busca la autosuficiencia energética. Se asignan papeles de forma equilibrada, de manera que haya tantos alumnos a favor de cualquiera de las diferentes energías posibles. Aparecen también papeles como: vecinos, científicos, asociaciones locales, etc., consiguiendo de esta manera diversidad de puntos de vista. Se proponen distintas opciones energéticas, tanto renovables como no renovables, y energética que considera más idónea como la localización de dicha opción energética, o en su caso, dar las razones por las que no situarlas en una zona determinada y defender su postura ante la postura de los otros participantes.

A cada alumno se le proporciona un juego de fichas donde se explica de forma resumida cada tipo de energía que es posible poner en la isla, con su coste y sus ventajas e inconvenientes, así como un rol (en forma de ficha) que personaliza uno de los representantes políticos o sociales de la isla y que han de interpretar.

El juego se desarrolla durante una semana de estancia en el CEMACAM Los Molinos. En dicho lugar se trabajarán las actitudes, valores y conocimientos ante las energías alternativas, sirviendo el juego de rol de nexo de unión para la adquisición de dichos parámetros. Antes del comienzo de las actividades y después de la finalización de las mismas, los alumnos completan una encuesta de preguntas abiertas que nos permitirán conocer sus actitudes ante las energías alternativas y otros parámetros que nos permitirán analizar la evolución de los mismos tras la realización de las diferentes actividades. Así, el juego de rol se propondrá, en aquellos grupos que lo realicen, al comenzar la estancia en el centro y se desarrollará durante ésta hasta el último día de la semana, día en el que se realizará la actividad central del juego de rol de exposición de opiniones de cada grupo, abriéndose un debate en el que cada representante político y/o social ha de proponer y defender su postura ante el problema planteado.



3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Diseño general

El presente trabajo plantea la posibilidad de comprobar que la utilización de un juego de rol provocará cambios en las actitudes y valores de los jugadores, cambios que podían después ser aumentados posteriormente con actividades dirigidas a potenciar dichos valores y actitudes.

En un trabajo inicial (Hernández, 2005) se comprobó que, tras la estancia en un Centro de Educación Ambiental (el Centro de Educación Medio Ambiental Los Molinos de la Caja de Ahorros del Mediterráneo) trabajando como tema central el problema energético, la siguiente hipótesis era correcta:

“Si las actividades que fundamentan y motivan el cambio de actitudes y valores ante los problemas energéticos se integran de manera intensiva, dentro de las actividades diarias, es posible producir dicho cambio en un espacio corto de tiempo, si en los alumnos existe una predisposición motivacional y preconceptos positivos”.

Comprobada esta hipótesis (Hernández, 2005), se acometió la investigación de analizar la importancia que tenía el uso del juego de rol utilizado en dicha investigación para la consecución de cambio de actitudes y valores.

Para ver si era correcta esta hipótesis, se realizaron las mismas actividades que nos habían permitido producir cambio de actitudes y valores ante los problemas energéticos en un espacio corto de tiempo, siendo la variable utilización de un juego de rol la única que era diferente, lo que nos permitiría ver la importancia de dicha utilización para la consecución de dichos cambios en actitudes y valores.

3.2.- El juego de rol en el global de las actividades

Debido a que el cambio de actitudes y valores es lento y costoso al tener que ser internalizadas por los estudiantes, se estudió el cambio producido con el juego de rol en tan sólo cinco actitudes principales y un valor principal, que coincidían con las estudiadas en el CEMACAM Los Molinos a lo largo de la semana de estancia. Estas actitudes fueron:

- Actitud de defensa del medio ambiente con argumentos fundamentados y contrastados.
- Actitud crítica ante problemas y situaciones ambientales energéticas.
- Actitud ante la limitación de los recursos energéticos.



- Actitud de ahorro energético.
- Actitud positiva ante las energías alternativas.

En lo referente a los valores, el objetivo primordial que pretendimos obtener era:

- Modificar o fomentar los valores de los estudiantes hacia un modelo energético sostenible, capaz de combinar en la medida de lo posible el actual desarrollo con el respeto al medio ambiente.

3.3.- Cuestionarios utilizados

Para realizar la investigación, decidimos confeccionar cuestionarios con preguntas de carácter abierto. Estos cuestionarios, ya utilizados por diferentes autores para la medición de actitudes (Escudero, 1985; Aikenhead, 1988; Guilbert & Meloche 1993; Acevedo, 2000 ; Caulín, Gil ; Llopis, 2000) tienen la cualidad de implicar al estudiante en la respuesta, lo cual nos permitirá inferir las actitudes y valores a estudiar al no ser directamente observables (Caurín, 1999). Dichos cuestionarios fueron contestados en dos ocasiones por los mismos grupos: la primera, antes de iniciar la investigación (Primer día de la estancia en el CEMACAM Los Molinos) y la última, tras finalizar la estancia y todas las actividades (Último día de la estancia en el CEMACAM Los Molinos).

El cuestionario era el siguiente

Nombre:

Centro de Estudios:

Curso:

Edad:





1. Imagínate que eres el Alcalde del pueblo del primer dibujo y te piden que decidas si instalar una instalación eólica situada en la montaña que hay encima del pueblo (como en el segundo dibujo). Las ventajas de su instalación serían que tendrías electricidad muy barata y no contaminaría el medio ambiente. La desventaja es que algunos sectores del pueblo piensan que eso afea el paisaje, lo cual puede alejar al turismo que va a esas montañas, que es la principal fuente de dinero de la zona. ¿Qué harías? ¿Por qué?
2. Eres el responsable de proporcionar electricidad a unas casas aisladas. Una vez realizados los estudios necesarios, descubres que sólo existe una forma de llevar la electricidad a esas casas: pasar un tendido eléctrico que cruce una zona natural de gran belleza. Tienes que tomar una decisión:
 - Respetar la zona natural (con los problemas que ocasionaría a los habitantes de las casas aisladas),
 - Pasar el tendido eléctrico por la zona natural (con los problemas que ocasionaría en la zona natural) o
 - Buscar una alternativa a estas dos (deberás explicarla) ¿Qué decisión tomas?
3. Imagínate que después de ver una hora la televisión te dicen que tienes que pagar la electricidad gastada. ¿Piensas que deberías pagar lo mismo si te dijeran que esa electricidad proviene de una central nuclear o de una placa solar? Si la respuesta es que no se debería pagar lo mismo, indica por cuál se debería pagar más y explica por qué.
4. Se dice que hay que apagar las luces cuando no se utilizan para ahorrar energía, pero teniendo en cuenta la cantidad de gente que no lo hace, ¿por qué piensas que deberías hacerlo tú?
5. Los países occidentales (del “primer mundo”) consumen mucha más energía que los países del “tercer mundo”. ¿De quién piensas que es esto culpa? ¿Cómo solucionarías tú esta situación?

3.4.- Diferentes colegios

La muestra utilizada para realizar el tratamiento fue de 396 jóvenes pertenecientes a 9 colegios públicos y concertados urbanos de igual nivel educativo (2º de ESO) y distintas zonas geográficas que realizaron una estancia de una semana para trabajar el tema de las



energías alternativas en el Centro de Educación Medio Ambiental (CEMACAM) Los Molinos. En todos ellos se realizaron todas las actividades orientadas a cambiar las actitudes y valores ante las energías alternativas, diferenciándose sólo los 5 centros del grupo A en que sí que se realizó el juego de rol frente a los 4 del grupo B que realizaron actividades sobre biodiversidad, en sustitución del juego de rol.

GRUPO A: Colegios que hicieron todas las actividades incluido el juego de Rol			
GRUPO A	N	Centro educativo	
Grupo 1	34	IES Riba-Roja del Turia (Valencia)	Público
Grupo 2	53	IES Alquibra (Murcia)	Público
Grupo 3	46	C. P. Jorge Guillén (de Elche, Alicante),	Público
Grupo 4	41	Colegio Divino Maestro (Baza, Granada)	Concertado
Grupo 5	52	C. Santa Teresa (Alicante)	Concertado

GRUPO B: Colegios que hicieron todas las actividades menos el juego de rol			
GRUPO B	N	Centro educativo	
Grupo 1	45	C.P. Molivent (Guardamar del Segura, Alicante)	Público
Grupo 2	41	C. La Inmaculada (Yecla, Murcia)	Concertado
Grupo 3	48	C.P. José María de la Puerta (Cartagena, Murcia)	Público
Grupo 4	36	C. María Auxiliadora (Alicante)	Concertado

3.5.- Análisis de los datos cualitativos. Redes sistémicas

El análisis de los datos obtenidos se concretó en cuatro niveles. El primer nivel consistió en la transcripción, traducción y codificación de los datos obtenidos de los cuestionarios. En el segundo, se creó una red sistémica (Bliss *et al.*, 1979; Neus Sanmartí, 1989; Caurín, 1999; Sardá y Sanmartí, 2000; Bonil *et al.*, 2004) para organizar las categorías obtenidas en el primer análisis. El tercer nivel se realizó la categorización de los distintos aspectos aparecidos en las redes sistémicas para poder medir la evolución de los sujetos. Para ello se construyeron tablas basadas en las actitudes y valores que



pretendíamos analizar su evolución. En dichas tablas los clasificamos según un proceso de baremación que clasifica las respuestas con un 1 o un 2, dándole el valor 1 a aquellos argumentos que iban en contra del valor o actitud que buscábamos y el valor 2 a aquellos argumentos que estaban de acuerdo del valor o actitud que buscábamos. Finalmente, en el cuarto nivel se determinó la significatividad de los datos obtenidos, realizando la prueba de chi cuadrado entre los datos obtenidos en los grupos en los que se realizó el juego de rol y los grupos en los que no se realizó. Esto nos permitió saber si existe diferencia entre realizar o no el juego de rol.

Las respuestas se clasificaron en 1 ó 2 según la siguiente baremación:

1. Argumenta motivos ambientales (Se mide en las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5).
Valor 1. No menciona motivos ambientales o menciona motivos ambientales pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.
Valor 2. Menciona motivos ambientales de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.
2. Actitud ante la limitación de recursos energéticos (Se mide en las preguntas 1, 3 y 4).
Valor 1. No menciona la limitación de recursos energéticos o menciona la limitación de recursos energéticos pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.
Valor 2. Menciona la limitación de recursos energéticos de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.
3. Valora el medio ambiente como prioritario (Se mide en las preguntas 1, 2, 3 y 4).
Valor 1. No menciona el medio ambiente como prioritario o menciona el medio ambiente como prioritario pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.
Valor 2. Menciona el medio ambiente como prioritario de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.
4. Actitud positiva ante las energías alternativas (Se mide en las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5.2).
Valor 1. No menciona argumentos que indiquen una actitud positiva ante las energías alternativas o menciona argumentos que indican una actitud positiva ante las energías alternativas pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.



Valor 2. Menciona argumentos que indican una actitud positiva ante las energías alternativas de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.

5. Valora el ahorro energético (Se mide en las preguntas 4 y 5.2).

Valor 1. No menciona el ahorro energético o menciona el ahorro energético pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.

Valor 2. Menciona el ahorro energético de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.

6. Argumenta motivos morales y/o solidarios (Se mide en las preguntas 4 y 5.2).

Valor 1. No argumenta motivos morales o solidarios o argumenta motivos morales y/o solidarios pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.

Valor 2. Argumenta motivos morales y/o solidarios de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.

7. Se implica personalmente (Se mide en las preguntas 5.1 y 5.2).

Valor 1. No menciona argumentos que indiquen una implicación personal o menciona argumentos que indican una implicación personal pero de forma no significativa, sin énfasis o apoyo explícito.

Valor 2. Menciona argumentos que indican una implicación personal de forma significativa, mencionando o subrayando de alguna forma la relevancia.

Tras realizar el análisis de los chi cuadrado en los datos obtenidos, en los cuales se consideró un nivel de confianza del 0,05 (95%) y dos grados de libertad, observamos los siguientes resultados, donde observamos, para cada parámetro medido en las diferentes cuestiones, si es significativa la diferencia encontrada entre realizar el juego de rol o no realizarlo para las respuestas dadas:

Parámetro medido: Argumenta motivos ambientales		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
1	No	2,97
2	No	1,62



3	No	3,74
4	No	3,92

Parámetro medido: Actitud ante la limitación de recursos energéticos		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
1	Si	14,68
3	Si	11,59
4	Si	27,66

Parámetro medido: Valora el medio ambiente como prioritario		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
1	No	9,35
2	No	9,35
3	No	9,31
4	Si	11,67

Parámetro medido: Actitud positiva ante las energías alternativas		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
1	Si	12,17
2	Si	19,52
3	No	9,35
5.2	No	6,14

Parámetro medido: Valora el ahorro energético		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
4	Si	10,88
5.2	Si	9,27



Parámetro medido: Argumenta motivos morales y/o solidarios		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
4	Si	20,30
5.2	Si	11,17

Parámetro medido: Se implica personalmente		
Pregunta en la que se analiza	¿Es significativa la diferencia entre realizar el juego de rol o no realizarlo?	Valor χ^2 obtenido
5.1	Si	13,51
5.2	Si	21,74

4.- CONCLUSIONES

En los resultados anteriores, se observa que dependiendo del parámetro analizado la utilización del juego de rol será significativa o no en el tratamiento educativo analizado. Así, observamos que el cambio no es significativo en la argumentación de motivos ambientales. Ello significaría que utilizar el juego de rol o no utilizarlo produce efectos de cambio similares.

Observamos que el cambio es significativo en:

- Actitud ante la limitación de recursos energéticos
- Valora el medio ambiente como prioritario
- Actitud positiva ante las energías alternativas
- Valora el ahorro energético
- Argumenta motivos morales y/o solidarios
- Se implica personalmente

lo que implica, que la realización del juego de rol produce efectos de cambio superiores a los logrados si no se realiza el juego de rol.



En lo que respecta a la valoración del medio ambiente como prioritario y actitud positiva ante las energías alternativas, se observa diferencia significativa en la mayoría de los casos, existiendo en algunos de ellos que no lo son.

Esto implicaría que el uso del juego de rol produce efectos de cambio superiores a los logrados sin el juego de rol, aunque en algunos casos es indiferente usar o no usar el juego de rol, ya que su utilización o no semana produce efectos de cambio similares en estos dos parámetros.

Se observa que en la actitud ante la limitación de recursos energéticos, la valoración del ahorro energético, la argumentación de motivos morales y/o solidarios y la implicación personal la diferencia es significativa en todos los casos, lo que implicaría que el uso del juego de rol produce efectos de cambio superiores a los logrados sin el juego de rol.

De los análisis anteriores podemos concluir que la utilización de los juegos de rol potencia los cambios en las actitudes y valores de los usuarios de estos juegos.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

Acevedo, J. A. (2000). Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de Educación Secundaria en formación inicial. *Bordón*, 52 (1), 5-16.

Aikenhead, G.S. (1988). An analysis of four ways of assessing student beliefs about STS topics. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (8), 607-629.

Caurín, C. (1999). Análisis, Evaluación y Modificación de Actitudes en Educación Ambiental. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Publicaciones.

Caurín, C.; Gil, M^a. & Llopis, J. (2000). Analysis, Evaluation and Change of Attitudes in environmental Education: Is it posible? En *Resumen de ponencias del Congreso de Didáctica de las Ciencias de Santiago de Compostela, 2000*. Santiago de Compostela.

Escudero, T. (1985). Las actitudes en la enseñanza de las Ciencias: un panorama complejo. Revista de Educación, 278, 5-25.

Esteban, A. y Vecina, M. L. (2000). Síntesis del estudio sobre los efectos psicosociales de los juegos de rol en el desarrollo social y cognitivo de los menores. *Boletín Oficial de la Asamblea de Madrid*, nº 46, 5024-5032.



García, J y Nando, J. (2000). *Estrategias didácticas en Educación ambiental*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guilbert, L. & Meloche, D. (1993). L'Idée de Science chez des enseignants en formation: Un lieu entre l'histoire des sciences et l'hétérogénéité des visions? *Didas Kalia* 2, 7-20.

Hernández, J. (2005). *Educación de Actitudes y Valores en un contexto no Formal. La problemática de la energía*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Publicaciones.

Sanmartí, N. (1989). *Dificultats en la comprensió de la diferenciació entre els conceptes de mescla y compost*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Hernández Carbonell, J. (2010). Cambio de actitudes y valores ante la energía tras el uso de un juego de rol, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 135-148 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7452/7469



FUENTES HISTÓRICAS DE LOS JUEGOS DE ROL: UN EXPERIMENTO PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTIGUA

Resumen: En este estudio pretendemos resaltar la importancia de las fuentes históricas para la concepción y ambientación de los distintos juegos de rol y, por consiguiente, también la utilidad de éstos para la didáctica de la Historia. Asimismo, planteamos los resultados de un experimento didáctico en el nivel universitario desarrollado con un juego de rol ambientado en la Edad Antigua y más precisamente en época del Imperio Romano.

Palabras clave: Historia; didáctica; juegos de rol; Antigüedad; Imperio Romano.



HISTORICAL SOURCES FOR THE ROL-PLAYING GAMES: AN EXPERIMENT ON THE DIDACTICAL TEACHING OF THE ANCIENT HISTORY

Abstract: On this paper we intend to emphasize the importance of the historical sources for the conception and ambient of different rol-playing games; therefore, the usefulness of these for the didactical teaching of History too. Likewise, we collect the results of a didactic experiment on university level developed with a rol-playing game set in the Ancient Age and more precisely in the times of the Roman Empire.

Key words: History; didactical teaching; rol-playing games; Antiquity; Roman Empire.



FUENTES HISTÓRICAS DE LOS JUEGOS DE ROL: UN EXPERIMENTO PARA LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTIGUA

Fecha de recepción: 15/05/2010; fecha de aceptación: 04/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Juan Ramón Carbó García
siren_de_sorren@hotmail.com
Academia de Rumanía en Roma – Universidad Complutense de Madrid

Iván Pérez Miranda
ivan@usal.es
Universidad de Salamanca

Cuando nos disponemos a hablar de historia y juegos de rol, y de la importancia de la relación existente entre ellos, muchos podrían pensar que lo que pretendemos con esta intervención es plantear una oposición entre historia y fantasía, estableciendo la defensa de la primera y una crítica negativa de la segunda, como tal vez pudiera corresponder – sin producir demasiada sorpresa por ello– a un estudio realizado en el medio universitario. Sin embargo, debemos determinar que no es esa nuestra intención y tampoco es nuestro objetivo, que esperamos resultará claramente esbozado en los próximos párrafos.

Todo juego de rol tiene una ambientación, necesaria para su desarrollo, y esa ambientación está basada en algún tipo de fuente, de donde se pueden obtener los datos igualmente necesarios para lograr esbozarla de forma satisfactoria (Sánchez, 2006-2007, 14-15). Pues bien, a lo largo de estas páginas vamos a intentar plantear unas reflexiones sobre las fuentes de índole histórica usadas para los juegos de rol, y no sólo para los de temática histórica, sino también para muchos otros que corresponden al género fantástico. Y es que, como vamos a ver, la historia constituye una fuente esencial para la elaboración fantástica, que se apoya siempre en mayor o menor medida en lo que conocemos, en lo real, en lo existente, en lo pasado, en lo histórico..., para después variarlo en diferente gradación. Pero al mismo tiempo, también existe la fantasía histórica, un término con el que queremos referirnos a la elaboración de fantasías que llegan a formar parte de la historia, como, por ejemplo, sucedería con la mitología al reunir un conjunto de mitos más o menos cohesionados, basados en tradiciones y leyendas y que en gran medida -aunque no todos ellos- fueron creados para explicar el



origen del mundo y las fuerzas de la naturaleza, unidos generalmente a unos dioses, a una religión y a una cultura histórica (Vernant, 1991; Scheid, 1991; Sissa; Detienne, 1994). Precisamente, los mitos expresan los puntos de vista y las creencias de un país, una época, una cultura o una religión que constituyeron su origen, y, en este sentido, la mitología constituye en sí misma una fuente histórica de suma importancia para muchos de los juegos de rol de género fantástico.

Las fuentes históricas proporcionan la ambientación necesaria para muchos juegos de rol, contribuyen a la elaboración de la acción o eventos que van a desarrollarse en el juego (pueden ser hechos históricos que se intentan reproducir con mayor o menor fidelidad en el juego de rol, o bien meras fuentes de inspiración para crear un relato, una acción o eventos en otra época histórica en la que se pretende jugar o incluso en un juego de temática fantástica).

Por supuesto, aparte del evidente valor educativo de los juegos de rol en general, un aspecto archiconocido y que ya está siendo y va a ser tratado en otros artículos del presente monográfico, la importancia que las fuentes históricas tienen en ellos (desde su diseño y ambientación hasta el propio desarrollo del juego) hace que podamos resaltar aún más el valor didáctico que tienen estos juegos para la enseñanza y el aprendizaje de la propia historia. No pretendemos encargarnos aquí de presentar un estudio que pueda ilustrar sobre las importantes aplicaciones didácticas que tienen los juegos de rol tanto en Geografía como en Historia, pero sí nos gustaría dedicar al menos una parte de nuestra exposición al papel didáctico que pueden tener los juegos de rol en la Historia Antigua, teniendo en cuenta nuestra especialización, y de ese modo dirigiremos además nuestra atención al nivel de la educación superior universitaria, complementando así en una pequeña parte lo que estudios generales sobre el rol y la didáctica de la Geografía y la Historia puedan plantear. Y pretendemos hacerlo mostrando los resultados de un experimento didáctico con un juego de rol de género histórico ambientado en la Edad Antigua.

Pero dejaremos estos planteamientos y las nuevas perspectivas surgidas de los resultados obtenidos para el final de nuestra exposición, a modo de conclusión de este estudio.

Comentábamos que las fuentes históricas desempeñan un papel muy importante en los juegos de rol, especialmente en lo que a su ambientación se refiere. Somos conscientes de que los defensores de la ambientación fantástica de los juegos de rol podrían poner inmediatamente el grito en el cielo ante una afirmación de semejante calado, argumentando que hay muchísimos más juegos de rol de género fantástico que de género histórico. Y tendrían razón. Hasta ahí, de acuerdo, pero un análisis más profundo



revela que incluso en esos juegos de rol fantásticos las fuentes históricas juegan un rol destacado. En el panorama editorial de los juegos de rol disponemos de juegos de aventuras fantásticas, de ciencia-ficción, de terror fantástico... y también muchos otros juegos de aventuras o de acción histórica, pudiendo cada uno de ellos estar basado o no en novelas (como pasaría con *El Señor de los Anillos*, de Tolkien; *Las aventuras del capitán Alatriste*, de Pérez-Reverte, o *La llamada de Cthulhu*, de Lovecraft), en películas y series de televisión (*La Guerra de las Galaxias*, *Star Trek*), en leyendas y mitos populares (los hombres-lobo, los vampiros, etc.), o, más sencillamente, en épocas y ambientes históricos (la época de los piratas, la Segunda Guerra Mundial, la Edad Media, la Edad Antigua...).

¿Y qué encontramos de histórico, por ejemplo, en *Dungeons & Dragons*, el juego de rol por excelencia, de ambientación medieval fantástica? Pues su propia descripción lo indica: ambientación medieval. En este caso, la vida cotidiana reflejada en el juego es semejante a la existente en la Edad Media histórica, desde la vida en las ciudades y aldeas a la existencia de caballeros y de castillos y del feudalismo, las formas de vestir y de hablar, las mentalidades y las relaciones de género, las ocupaciones de la gente, la vida económica, la arquitectura y el arte, la existencia de ciertas vías de comunicación no demasiado organizadas, una presencia importante del bandidaje, incluso el tipo de música y los instrumentos, etc, y también, por supuesto, la tecnología presente, reflejada sobre todo en la forma de combatir en la guerra y las armas que se utilizan (espadas, escudos, lanzas, arcos y flechas, armaduras... y más pesadas, como catapultas, escorpiones, arietes, trabucos... sin estar aún presente la pólvora) –y dejando a un lado el carácter mágico que puedan tener algunas de esas armas, en la vertiente de ambientación fantástica del juego-. La ambientación de este conocido juego de rol tal y como fue diseñado habría sido imposible sin echar mano de las fuentes históricas. Y aun siendo una ambientación medieval-fantástica, es evidente que con este juego se puede aprender bastante sobre esos aspectos generales de la vida y las culturas de la Edad Media que hemos mencionado de forma tan breve en estas pocas líneas, esto es, conocer buena parte -quizás incluso la más importante- de lo que es la historia medieval, dejando de lado esa otra concepción de la historia como mera sucesión y relato de hechos históricos, que denominaremos más bien crónicas. Los buenos conocedores de la *Dragonlance*, una larga serie de novelas basadas en este juego de rol, rememorarán en este momento la imagen del cronista Astinus de Palanthas para entender aquello a lo que nos estamos refiriendo como “crónicas” en lugar de la verdadera “historia”, al igual que este personaje de ficción era un cronista, que recoge los hechos acontecidos, y no un historiador, que debe conocerlos pero que además, los interpreta.



E incluso en la parte de ambientación fantástica del juego también se han usado fuentes de carácter histórico, especialmente en lo que se refiere a la mitología histórica, y no sólo la clásica, sino también otras, como la nórdica, la china o la americana precolombina: dragones, grifos, unicornios, pegasos, minotauros, enanos, elfos, trolls, gnomos, gigantes, ogros, árboles animados, etc. Y aparte de las criaturas, también se observa la influencia de las fuentes históricas en la concepción de los panteones religiosos: dioses del bien, dioses sanadores, dios neutral de la justicia, dios o dioses del mal, quizás un dios supremo, la existencia del Caos como un dios primigenio..., todos ellos tomados en su estructura y caracterización de los dioses de los diferentes panteones de las religiones antiguas. Aquí se observa una contradicción histórica, y es que la religión típica de la época medieval histórica –o al menos, de la Edad Media europea, que es la presente generalmente en éste y otros juegos-- era monoteísta, ya fuera cristiana o musulmana, y no resultaba válida para la ambientación de estos juegos de ambientación medieval-fantástica por el importante papel que en ellos juega la magia y porque precisamente las prácticas mágicas reales eran perseguidas por las religiones monoteístas y también por otros sistemas religiosos organizados (incluso politeístas, como la religión cívica romana), porque atentaban contra el control directo sobre los fieles ejercido por la religión y por el poder al que de forma habitual iba siempre unida¹. De modo que los juegos echan mano sobre todo de sistemas religiosos politeístas, más propios de la Antigüedad, sin un clero excesivamente organizado o poderoso, de modo que la magia pueda campar a sus anchas.

Esta situación se muestra muy bien, por ejemplo, en la saga de la *Dragonlance*, cuando los sacerdotes seguidores del dios del bien, Paladine, y su sumo sacerdote persiguen el mal con la convicción de poder erradicarlo, lo que supondría la eliminación de los dioses del mal e incluso de los neutrales, y la instalación de un sistema monoteísta con un solo clero realmente poderoso, que además muestra a las claras su aversión por la magia de cualquier tipo. Para dar continuidad a la saga, defender el politeísmo, acabar con un único clero poderoso y, por consiguiente, dar vía libre a la magia y sus prácticas, que caracterizan este tipo de juegos de rol de fantasía medieval, los dioses provocan un *Cataclismo* -de evidentes matices bíblicos o más generalmente de la mitología de los pueblos semitas y del medio oriente antiguo- que acaba con esa situación². Incluso en



esa concepción de la religión, de los sistemas religiosos y de la magia, puede observarse con claridad la importancia de la historia, en este caso, de la historia de las religiones. Lo que venimos diciendo sobre *Dungeons & Dragons* podría aplicarse por lo general a otros juegos de ambientación medieval-fantástica, como sucedería con *El Señor de los Anillos*. Bien es cierto que las concepciones para este juego de rol salen de la novela principal y la producción literaria aneja de J. R. R. Tolkien (Tolkien, 1954, 1977), pero para el caso, al derivar después en un juego de rol también muy conocido y jugado, se mantiene la importancia de las fuentes históricas en su ambientación. No vamos a repetir todo lo dicho ya sobre vida cotidiana, el mundo medieval, los dioses y las concepciones religiosas, las criaturas, la magia, etc., igualmente válido en este caso, pero podemos detectar al menos algunos otros aspectos importantes del mundo de *El Señor de los Anillos* en relación con la historia y sus fuentes para la ambientación creada por Tolkien y desarrollada después por los equipos diseñadores del juego de rol y sus innumerables manuales y guías. Por un lado, las distintas civilizaciones humanas presentadas en *El Señor de los Anillos*, con la historia necesaria para sus respectivas caracterizaciones, están adaptadas a las regiones y a sus climas tal y como sucedía en la época medieval: como ejemplos, los *dunedain* corresponden *grosso modo* a la civilización medieval europea; la civilización de los *rohirrim* presenta unas características en su cultura, arquitectura, vida cotidiana, rasgos étnicos y capacidad combativa que les hace semejantes a los nórdicos vikingos, si bien el carácter náutico de estos últimos es sustituido por el carácter ecuestre, que les aproxima quizás a los godos de los siglos III y IV d.C.; los *corsarios de Umbar* (a pesar de cómo están representados en las películas) podrían evocar, por los rasgos más orientales de su civilización y su poderío naval, a Bizancio; los *haradrim* están caracterizados como árabes, e incluso los sureños del lejano Harad aparecen más bien como indios de la India, procedentes de lejanas regiones de fabulosas riquezas, y combatiendo como lo hacían aquéllos, con elefantes de guerra –los *mumak* u *olifantes* del *Señor de los Anillos*–; los *variags* de Khand son tártaros; los *orientales* aparecen caracterizados como precisamente eso, orientales chinos o mongoles, etc.

Todo lo cual está relacionado con una transposición geográfica-histórica del mundo real en el que vivió Tolkien, centrado en Europa, al mundo por él imaginado, *Arda*, centrado en la *Tierra Media*. Con ciertas salvedades importantes, la participación de Tolkien en la Primera Guerra Mundial y su pensamiento político en torno a la Segunda Guerra Mundial influyeron en la concepción de ese mundo imaginario. No hay más que seguir la historia de estas guerras para darnos cuenta de que *Morgoth/Melkor* y *Sauron*, con sus fuerzas, representan en distintas épocas al “enemigo”, simbolizan “el mal”, como fueron caracterizados en su momento los imperios centrales, aliados con los orientales



otomanos, al perder la Primera Guerra Mundial, o los nazis en la Segunda Guerra Mundial, aliados con los orientales japoneses. Los pueblos libres de la *Tierra Media* representan a las diferentes naciones europeas que se enfrentan a esos enemigos; y, evidentemente, las *Tierras Imperecederas*, situadas al oeste del Gran Mar (con un diseño geográfico muy semejante al del continente americano), y el poder de los *valar*, los dioses del bien, ajenos generalmente a las luchas del común de los mortales, representan a los Estados Unidos de América, que decidieron la Primera Guerra Mundial con su intervención en Europa –y también la Segunda, aunque Tolkien no repite el argumento, posiblemente entre otras cosas porque él participó en la Primera y fue entonces cuando se vio impresionado y se mostró agradecido por la ayuda estadounidense³.

Por último, el hundimiento de Númenor, la gran isla-continente existente entre *Arda* y la *Tierra Media* (Tolkien, 1977), está evidentemente inspirado en el mito de la Atlántida con su hundimiento y desaparición, y, por consiguiente, en la fuente literaria histórica –aunque se refiera a un mito– que suponen los escritos realizados por Platón y dedicados al mítico continente perdido⁴.

Parece que vamos viendo que la historia influye, mucho más de lo que podíamos pensar en un principio, en los juegos de rol, en su ambientación e incluso en hechos históricos que son trasladados –con las evidentes variaciones necesarias– a los acontecimientos que suceden en esos juegos.

Pero vamos a plantear una situación de mayor complejidad. Dejemos los juegos de ambiente medieval-fantástico y pasemos, por ejemplo, a la ciencia-ficción: *La Guerra de las Galaxias*, un juego de rol inspirado, en este caso, en una saga cinematográfica. ¿Qué influencias de la historia, de fuentes históricas, podemos encontrar aquí? Algún lector podría argüir que en realidad sucede todo lo contrario, y que es *La Guerra de las Galaxias* la que ha influido en la historia, o al menos, en nuestro mundo contemporáneo, recordando el nombre por el que fue conocida popularmente la Iniciativa de Defensa Estratégica establecida por el presidente estadounidense Ronald Reagan, en los años 80: La Guerra de las Galaxias (Palomares-Lerma, 1994). Pero sí que podemos observar ciertas influencias: para empezar, en los *Jedi*. En la concepción de estos caballeros, que siguen una filosofía-religión en torno a la *Fuerza* en su vertiente del bien, han influido muchas filosofías y pensamientos religiosos históricos. Con



ninguno de ellos se identifican completamente, pero entre sus rasgos principales podemos observar la meditación de estilo oriental y algunas filosofías orientales (de marcado carácter histórico, aunque existan en la actualidad), y, desde luego, su carácter de orden religiosa guerrera, que les asemeja a las órdenes religiosas guerreras cristianas de época medieval como los Templarios, Hospitalarios o Teutónicos, o también a los monjes guerreros orientales.

También se observa una fuerte influencia de los sistemas políticos históricos en la concepción de los “villanos”, el *Imperio Galáctico*, inspirado tanto en su modo de actuación, en su política y también en su imagen visual, en los sistemas políticos totalitarios históricos de corte imperialista y militarista en el siglo XX, como el nazismo de Hitler o el comunismo stalinista, de Stalin (Muñoz Pantiga, 1997). Que los nazis y la Segunda Guerra Mundial constituyeron una fuente histórica de inspiración para George Lucas, de modo que se ha transmitido de la pantalla grande al juego de rol, se demuestra por la influencia que tuvo sobre el director la obra cinematográfica de Leni Riefenstahl, actriz y cineasta alemana cuya producción propagandística en la Alemania nazi tuvo fuerte impacto: la escena final de la película *La Guerra de las Galaxias* está inspirada en una similar de *El Triunfo de la Voluntad* (1934), y los impresionantes despliegues de formaciones de tropas del ejército imperial están basados en las formaciones y desfiles de *Día de la Libertad: nuestras fuerzas armadas* (1935). El cine se inspiró en el cine, pero en el caso de la obra de Riefenstahl, se trata de uno de los documentales político-propagandísticos más efectivos jamás filmado, y se trata, evidentemente, de una fuente histórica de primera importancia para la comprensión del nazismo (Bach, 2008).

Y en fin, éstas son influencias históricas en la película que se han transmitido al juego de rol. Pero en el propio juego de rol encontramos también ejemplos del uso de fuentes históricas para la ambientación e incluso podemos hallar hechos históricos que han sido integrados como eventos para la acción del juego de *La Guerra de las Galaxias*. Pondremos sólo un ejemplo que sirva como ilustración de este tipo de uso de fuentes históricas en los juegos de rol: en la *Guía de la Alianza Rebelde de La Guerra de las Galaxias*, se presentaba un evento con el título “Ataque sobre el Cinturón de Fara” (Williams, 1996,75). Los rebeldes planean un importante ataque con cazas de última generación sobre una base imperial, a la que dan el nombre en código “Estrella subterránea”. Sin que lo supieran, los servicios de Inteligencia imperiales habían descifrado el código rebelde y estaban escuchando las transmisiones del sector, y supieron que una base imperial sería atacada en breve, pero aunque conocían el ataque en el sector, no sabían cuál de sus muchas bases en él era esa “Estrella subterránea”. La Inteligencia imperial desarrolló un plan para hacer que los rebeldes se descubrieran ellos mismos. Los imperiales ordenaron que cada una de las bases incluyera en sus informes



al Cuartel General una comunicación sobre algún tipo de mal funcionamiento de los sistemas, y cada base debía informar de un mal funcionamiento diferente. Después, sólo tuvieron que esperar hasta que la Inteligencia imperial interceptó una transmisión rebelde que decía que la “Estrella subterránea” tenía “problemas con el suministro de energía”, y en ese instante supieron que el objetivo del ataque era la base en el Cinturón de Fara. Cuando las fuerzas rebeldes aparecieron, fueron aplastadas por una fuerza imperial que sabía que llegaban.

Pues bien, este evento es una copia exacta, sólo con las variaciones debidas a la adaptación de ambiente en el espacio, de lo que ocurrió en junio de 1942, durante la Segunda Guerra Mundial, en los prolegómenos de lo que sería la batalla de Midway: los estadounidenses interceptaron una transmisión japonesa y con la argucia señalada, y refiriéndose al depurador de agua de la base, el capitán de fragata Joseph Rochefort consiguió averiguar que el objetivo japonés, cifrado como AF, era Midway. Allí los estadounidenses esperaron a los japoneses, les vencieron y pusieron en fuga, y entonces cambió el signo de la guerra en el Pacífico, que hasta ese momento había sido casi un paseo triunfal para las fuerzas niponas, siendo uno de los puntos de inflexión más importantes de la guerra (Barker, 1976,72).

He aquí una utilización más de fuentes históricas -esta vez de un hecho o evento de cierta importancia- para los juegos de rol. Como ya hemos señalado, la historia constituye una fuente importante para la elaboración de los juegos de rol, que se basan de un modo u otro en el mundo real, pasado o presente, para después variarlo en diferente medida dependiendo del grado de fantasía o ficción que se desee introducir en ellos -si es que se desea, por supuesto-.

Evidentemente, cuanto mayor sea el grado del carácter histórico que pueda tener un juego de rol, mayor será la importancia de las fuentes históricas para la ambientación, eventos, personajes y el desarrollo del juego en general. ¿Y qué sucede, tal y como planteábamos al comienzo de nuestra intervención, con la fantasía histórica? Vamos a recordarlo: por fantasía histórica queremos referirnos a la elaboración de mitos y fantasías que llegan a formar parte de la historia, como, por ejemplo, sucedería con la mitología. Decíamos que los mitos expresan los puntos de vista y las creencias de un país, una época, una cultura o una religión que constituyeron su origen. Cuando en un juego de rol de fantasía histórica aparece, por ejemplo, un dios o un héroe mítico griego, o tal vez el minotauro de Creta, o un centauro, o unas ninfas... como en el juego *Oráculo*, o sin necesidad de retrotraernos al mundo clásico, aparecen personajes de leyendas y mitos populares, como en el juego *Aquelarre*, es evidente que al instante queda reducido el carácter “realista”, pero de ninguna manera se reduce la importancia de las fuentes históricas para ese juego, ya que estamos hablando de mitología y son las



fuentes históricas las que nos informan, las que nos proporcionan los datos necesarios, acerca de esos mitos que aparecen en ellas y que son introducidos en el juego, proporcionando si se desea ese ambiente fantástico, pero sin renunciar a un carácter más histórico como sucede con la mera fantasía, si bien ya hemos visto que ésta también tiene lazos relevantes con las fuentes históricas. Lo que sucede es que al jugar a esos juegos de fantasía histórica, la sensación de realidad no puede ser igual que si se juega, por ejemplo, a *Comandos de guerra*, ambientado con enorme realismo en la Segunda Guerra Mundial, o a *Las aventuras del Capitán Alatriste*, ambientado en la España del siglo XVII, pero debemos reiterar que la fuerte importancia de las fuentes históricas para unos y otros no varía apenas.

Mencionábamos el juego *Oráculo* como uno de los pocos de tipo histórico –aunque éste es más bien de fantasía histórica– ambientados en la Edad Antigua que han sido publicados en nuestro país. La reciente tesis del Dr. Sevillano puede ilustrarnos más sobre esta cuestión en relación con la edición de juegos de rol en España (Sevillano Pareja, 2008), y dando ya paso a la parte final de nuestra intervención, referida a aspectos didácticos de los juegos de rol para el caso específico de la Historia Antigua, podemos constatar que son muy pocos los casos de juegos de rol ambientados en la Antigüedad de los que podemos disponer en lengua española y que hayan sido publicados, de modo que la solución más habitual ha sido diseñarlos a modo de soluciones “caseras”, que en algunos casos han sido colgados en la Red para su libre descarga y uso.

Entre ellos, cabría mencionar *Hispania Fudge*, de Jon Perojo Gutiérrez y Ana Rodríguez González, ambientado en las guerras púnicas y las guerras de conquista de Hispania por los romanos, desde finales del siglo III al I a.C.; también ambientado en la Península Ibérica estaría *Hispania. Terra indomita Germanicorum*, de Blas Malo Poyatos, pero ya en la época visigoda; otro juego, *Mazes & Minotaurs* –Laberintos y minotauros–, de Legendary Games Studio, sigue el mismo planteamiento de *Oráculo* en cuanto a su concepción como juego de fantasía histórica, ambientado en la Grecia de los dioses, héroes y criaturas mitológicas; más histórico es *Alejandro Magno*, de Rittman, cuya presentación es reveladora: “El juego de rol para jugar la historia”, y no hace falta decir más sobre su ambientación histórica; y, por supuesto, el que vamos a comentar como juego usado en el experimento didáctico del que hablábamos al principio de nuestra intervención, *S.P.Q.R. –Senatus Populusque Romani–*, de Juan Ramón Carbó, ambientado en la época alto-imperial romana.

Este experimento ha sido desarrollado entre 2002 y 2008, y en él han participado varios doctores, licenciados y alumnos de diferentes facultades de la Universidad de Salamanca, y, por consiguiente, con diversos niveles de conocimiento de la Historia



Antigua y de formación histórica en general. Los planteamientos, la motivación y los resultados obtenidos, que vamos a exponer brevemente para dar término a nuestra exposición, pueden suponer un jarro de agua fresca para la renovación de los métodos tradicionales de enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua –y, por comparación, también en otras disciplinas históricas–. Precisamente queremos mostrar este experimento como una propuesta didáctica en unos momentos en los que al habitual clamor contra las clases más o menos “magistrales”, contra los apuntes y contra los exámenes como formas principales utilizadas para la transmisión y valoración del conocimiento en las carreras universitarias, se suma además la inminente implantación de los nuevos planes de estudio –no menos protestados, aunque ahora no vamos a entrar en esa cuestión– y el establecimiento de un método diferente para la enseñanza, transmisión del conocimiento y valoración del aprendizaje obtenido por los alumnos, que estaría basado en mayor medida en la tutela directa de un profesor sobre varios alumnos, en las lecturas y comentarios de libros y artículos y en la realización de seminarios. ¿En qué medida podrían los juegos de rol históricos, como *S.P.Q.R.* o cualquiera de los mencionados, ser introducidos y utilizados como método de enseñanza y de aprendizaje adicionales en ese nuevo sistema, en algunos de esos seminarios o en parte de esas tutorías, en lo que respecta al nuevo Grado de Historia?

Uno de los objetivos principales era comprobar la viabilidad de usar un juego de rol de temática histórica y ambientado en época antigua durante un tiempo mínimo de la duración de una asignatura relacionada, y un tiempo máximo de los años de duración del grado, a expensas del interés demostrado por los participantes. El otro objetivo primordial, evidentemente, era valorar el grado de construcción del conocimiento alcanzado por los participantes, que habían comenzado el juego con un diferente nivel de conocimientos previos sobre el tema.

Entre los participantes había un doctor en Historia Antigua –ejerciendo como director–, un licenciado con grado en Historia Antigua, una licenciada con grado en Historia Medieval, un licenciado en Historia, un alumno de la carrera de Historia, una licenciada en Historia del Arte, un doctor en Física Nuclear, un alumno de Física, un licenciado en Informática y también un oficial de las Fuerzas Armadas españolas.

La época general elegida para el juego fue la del Alto Imperio romano, y con más precisión se eligió la época de los emperadores Flavios (69-96 d.C.)⁵. Los jugadores tuvieron que interpretar durante las diferentes partidas a personajes de distinta índole:



dos hijos de senadores enfrentados políticamente, y dos hijos de ecuestres, en su avance por el *cursus honorum*; una noble romana, con algún grado de parentesco con dos de los anteriores; un centurión de las cohortes urbanas en Roma; un suboficial galo-romano con tendencias rebeldes –es la época del levantamiento de Julio Civilis en la Galia–⁶; un filósofo epicúreo griego de tendencias homosexuales; una princesa bretona de los brigantes, tomada como rehén en Roma; y un mercenario celta y gladiador libre.

Los escenarios en los que se desarrollaron las diferentes partidas del juego fueron Roma –con la inmensa cantidad de posibilidades que ofrece–; Ostia y la zona del Lacio; la zona de la Campania en torno a Capri, Sorrento, Herculano, Pompeya y el Vesubio, coincidiendo con la erupción del volcán en el año 79; Córcega; la Galia; y finalmente Britania, coincidiendo en el tiempo con las campañas de conquista y sometimiento de los brigantes efectuadas por Cneo Julio Agrícola (Tácito, 1988).

Entre las situaciones abordadas podríamos mencionar los diversos aspectos de la vida cotidiana en Roma, en las casas, calles, mercados, templos, termas, tabernas, teatros y otros edificios de espectáculos; la sociedad, las clases y el cosmopolitismo de la *urbs*; la carrera política y militar y el funcionamiento de las instituciones; las ideologías, el poder imperial y el funcionamiento de la burocracia; la religión y las creencias; la mitología –tratada sólo como creencia, sin introducir elementos fantásticos en el juego–; las carreras en el Circo Máximo y los espectáculos de gladiadores y de fieras en la inauguración del Coliseo o Anfiteatro Flavio; la organización de la seguridad urbana; el ejército y la flota romanas, y la guerra; los pueblos bárbaros sometidos y los libres, y sus perspectivas respecto a los romanos; las vías de comunicación y los viajes por tierra y por mar; el mencionado evento de la erupción del Vesubio; y un largo etcétera.

Y se introdujeron personajes históricos no jugadores con los que tuvieron que interactuar los jugadores: los emperadores Vespasiano, Tito y Domiciano, los cónsules y generales Cerealis, Frontino y Agrícola, escritores como Plinio el Viejo y Plinio el Joven, Tácito y Suetonio, y otros de menor entidad cuyos nombres y personalidades nos han llegado gracias a las obras de los propios historiadores romanos Suetonio y Tácito (Suetonio, 1992; Tácito, 1988, 2006).

Durante todo el tiempo y las diferentes partidas que duró el juego, los participantes se implicaron en mayor o menor medida, pero a la vista de los resultados, es indudable que todos ellos, desde los que tenían más conocimientos previos de la época hasta los que no tenían prácticamente ninguno, mejoraron significativamente sus conocimientos



conceptuales, pero también pudieron observarse cambios procedimentales y actitudinales muy positivos, en la búsqueda y consulta de fuentes para caracterizar, darle un fondo realista e interpretar mejor a sus personajes, y también en la construcción cognitiva conjunta, en el trabajo en equipo y en la evaluación cognitiva igualmente conjunta. Si lo que se pretendía era realizar un aprendizaje por inmersión en el que los participantes pudieran interactuar con el objeto de aprendizaje, el juego de rol, los resultados fueron muy satisfactorios para todos los participantes, a lo que hay que añadir el importantísimo aspecto lúdico: el aprendizaje divertido –divertido no tiene por qué chocar con un propósito serio y responsable– resulta mucho más productivo.

El juego de rol, al presentar un amplio abanico de posibilidades de interacción entre los personajes y en los diferentes escenarios planteados, resultó muy propicio para generar el entorno de aprendizaje que pretendíamos experimentar, y que puede ponerse en práctica con unos sujetos protagonistas –los alumnos– que van a aprender por inmersión y deben además tomar decisiones que resulten de argumentaciones fundamentadas y negociadas. Y más allá de los contenidos específicos, el modo en que se manejen las interacciones en los diferentes escenarios y los grados de libertad de los personajes interpretados por los jugadores/alumnos son los que van a determinar las características del juego. Los juegos de rol dan la posibilidad a los estudiantes de elaborar, ir construyendo, probar e incluso evaluar conjuntamente sus conocimientos y habilidades, mediante la interacción con personajes virtuales y la consulta de una gran variedad de recursos, de fuentes históricas, en suma, para lograr los objetivos planteados en el juego (Vacca; Bonelli; Pioli, 2008, 8-9).

Desde el punto de vista educativo, el aspecto lúdico de los juegos de rol supone un incontestable motivador para todos los participantes en él, esto es, los alumnos, pero también para el profesor o tutor –no lo olvidemos–. Y además de esa vertiente lúdico-académica, los juegos de interpretación presentan una gran utilidad para incidir en las ideas de tolerancia y de empatía. Al situar a los alumnos en situaciones imaginarias, pero basadas en la historia, podremos hacerles experimentar las sensaciones y los pensamientos de otras personas –de personas de otros tiempos históricos o incluso de personajes históricos conocidos– en los diversos escenarios de la historia planteados, reforzando esa vertiente empática. Los alumnos-jugadores se verán en la situación de tener que convivir y cooperar con personas de otras culturas y razas, y evidentemente es muy posible que ellos mismos se encuentren en la tesitura de tener que interpretar a un personaje de una raza o cultura diferente a la suya, de tal modo que si la guía es correcta, los juegos de rol aplicados a la historia pueden muy útiles para el aprendizaje de comportamientos socialmente positivos y estimulantes, basados en el conocimiento



de otras culturas históricas diferentes y de comportamientos sociales del pasado distintos de los nuestros (Vedovelli Orán, 2002,7).

Para plantear y ambientar el tema y la acción que se pretende recrear, el director del juego (el profesor o tutor) debe ayudarse de diversas fuentes históricas que traten de esos temas y al mismo tiempo debe proporcionar a los alumnos/jugadores una lista de esas mismas u otras fuentes históricas. De esa forma, se ayuda a los alumnos a familiarizarse con la consulta de manuales generales, monografías, artículos y fuentes clásicas, para encender en ellos –con la motivación que supone el aspecto lúdico del juego-- el ansia de investigar otras fuentes, no proporcionadas a priori, donde poder aprender más sobre la época en la que se desarrolla la partida y que les ayuden a interpretar mejor sus personajes y a conocer más el medio y a los otros personajes que les rodean. Y un aspecto interesante más de los juegos de rol es que su propia vertiente lúdica afecta de igual manera al profesor o tutor que dirige las partidas: puede haber excepciones, pero lo normal es que al director no le apetezca dirigir una y otra vez la misma partida con diferentes grupos –es decir, mismo escenario, mismo planteamiento, misma acción y mismos personajes no jugadores, al margen de que los nuevos alumnos jugadores puedan interpretar a los mismos o a otros personajes nuevos–. El director puede aburrirse, de modo que el aspecto lúdico del juego le motiva para ir cambiando los escenarios, planteamientos, acciones y personajes de las partidas, lo que tiene como consecuencia que tenga que prepararlas y se esfuerce más en buscar y consultar fuentes históricas para los nuevos temas: por consiguiente, renovación e incluso ampliación de su conocimiento y de sus propias capacidades de aprendizaje. Así pues, los juegos de rol presentan unas ventajas educativas importantes, pero no sólo para los alumnos, sino también para los profesores, contribuyendo a evitar el “anquilosamiento” cognitivo al que, por ejemplo, conducen de forma casi inevitable los temas preparados para las habituales clases “magistrales” de una asignatura, repetida año tras año para diferentes cursos y alumnos, dándose casos en los que tal repetición llega a rozar el pie de la letra. Con el “aprendizaje por inmersión integral” que se consigue con el juego de rol –concebido éste como “objeto de aprendizaje”– se construye el conocimiento en colaboración, trascendiendo la tradicional transmisión-recepción de contenidos. Y en lo que se refiere a la evaluación, se tendrán en cuenta la coherencia de las intervenciones de cada participante, con los rasgos de identidad de su personaje; la calidad de las fuentes documentales y el apoyo fundamentado en ellas para las intervenciones durante el juego; y la calidad de la colaboración en la construcción del conocimiento, la evolución de las habilidades cognitivas que se pretendían desarrollar con el juego de rol, y los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales logrados (Vacca; Bonelli; Pioli, 2008,4-9). Y esa evaluación trascenderá igualmente el modo tradicional,



considerándose las opiniones auto-evaluadoras de los alumnos participantes, evaluadoras de éstos sobre los demás, y del profesor-tutor sobre cada uno, dependiendo de los criterios señalados anteriormente. Si la construcción cognitiva se potencia y se realiza en colaboración, lo natural es que la evaluación de esa construcción también se realice en colaboración, en lugar de la típica evaluación personal del profesor respecto a cada alumno: los criterios señalados pueden ser evaluados por todos los alumnos participantes desde el primer día hasta el último, porque habrán tenido que demostrarlos en cada partida, y si no lo han hecho, no tendrán argumentos para defender delante de sus compañeros y del profesor una nota más alta en su propia evaluación, que en cualquier caso el profesor puede decidir ponderar en función de los conocimientos previos del alumno.

Somos conscientes de que puede parecer una utopía o, al menos, presentar algunos aspectos fácilmente considerados como utópicos, sabemos que los juegos de rol no son la panacea y desde luego no proponemos que vengan a sustituir el modo de enseñanza tradicional. Sin embargo, al menos podrían ser tenidos en cuenta como un método didáctico adicional y complementario que puede ser usado en parte del tiempo completo destinado a una asignatura, como en algunos de los seminarios o tutorías mencionados, o como complemento de los trabajos de investigación que deban realizar los alumnos en la asignatura.

Concluyendo ya, hemos podido comprobar que la historia constituye una fuente de relevancia para la elaboración de los juegos de rol, basados en mayor o menor medida en el mundo real --pasado o presente-- para después variarlo en diferente grado dependiendo del nivel de fantasía o ficción que se puede desear introducir en ellos. Y cuanto mayor sea el nivel del carácter histórico del juego de rol en cuestión, mayor será la importancia de las fuentes históricas para ese juego, y, al mismo tiempo, mayor será su utilidad didáctica para la enseñanza de la historia, como método a tener en cuenta para contribuir al logro de implantar una nueva modalidad de aprendizaje en la Universidad, más allá incluso del empleo de los juegos de rol en actividades extraordinarias en la enseñanza secundaria, donde sin ser habituales todavía como método didáctico complementario, sí pueden ser detectados, al contrario de lo que ocurre por lo general en las enseñanzas superiores.



5. BIBLIOGRAFÍA

- Bach, S. (2008). *Leni Riefenstahl*. Barcelona: Circe.
- Barker, A. J. (1976). *Midway: el momento crítico*, Madrid: Librería Editorial San Martín.
- Carpenter, H. (1990). *J. R. R. Tolkien, una biografía*. Barcelona: Minotauro.
- Gordon, R. (1990). Religion in the Roman Empire: the civic compromise and its limits. En Beard, M. y North, J. (eds.), *Pagan Priests*. Londres: Cornell University Press, (pp. 235-255).
- Jones, B. W. (1984). *The Emperor Titus*. Londres: Croom Helm.
- Levick, B. (2005). *Vespasian*. Londres: Routledge.
- Muñoz Pantiaga, D. (1997). *Las galaxias de George Lucas*. Barcelona: Glénat.
- Palomares Lerma, G. (1994). *La era Reagan*. Madrid: Editorial Información e Historia.
- Platón (2003). *Diálogos. VI: Filebo. Timeo. Critias*. Madrid: Gredos.
- Sánchez, D. (2006-2007). *Juegos de rol. Mito y realidad (Diss.)*, en <dreamers.com/defensadelrol/articulos/Juegos_de_rol___Mito_y_realidad.pdf>.
- Scheid, J. (1991). *La religión en Roma*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Sevillano Pareja, H. (2008). *El sector editorial de los juegos de Rol: análisis del editor, el lector y el traductor*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Sissa, G. y Detiene, M. (1994). *La vida cotidiana de los dioses griegos*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Southern, P. (1997). *Domitian: tragic tyrant*. Londres: Routledge.
- Suetonio (1992). *Vida de los doce césares*. Madrid: Gredos.



Tácito (1988): *Agrícola*. Madrid: Gredos.

- (2006). *Historias*. Madrid: Cátedra.

Tolkien, J. R. R. (1954). *The Lord of the rings* (Novela). Oxford: George Allen & Unwin Ltd.

- (1977). *The Silmarillion. Akallabéth* (Novela). Oxford: George Allen & Unwin Ltd.

Vacca, A. M., Bonelli, J. & Pioli, A. (2008). Los juegos de rol como objeto de aprendizaje, en http://eljuegoderol.com/JDR/JDR_archivos/JDR_LOGIN.htm.

Vedovelli Orán, J. L. (2002). Rol para peques, o cómo iniciarse en los juegos de interpretación, en <http://rolparapeques.rolgratis.com/>.

Vernant, J.P. (1991). *Mito y religión en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.

Vidal-Naquet, P. (2005). *La Atlántida. Pequeña historia de un mito platónico*. Madrid: Akal.

Weiss, M., & Hickman, T. (1986). *Leyendas de la Dragonlance I: El templo de Istar* (Novela). Barcelona: Timun Mas.

Williams, J. A. (ed.) (1996). *Star Wars: Guía de la Alianza Rebelde*. Barcelona: West End Games – JOC Internacional.

NOTAS:

¹La magia podía servir igualmente de mediación en la comunicación con la divinidad, siendo uno de los enemigos fundamentales del sistema sacrificial greco-romano, ya que según éste los magos pervertían el código sacrificial para sus propios fines malignos y eran un ejemplo del caos que resultaría de la desaparición del papel religioso del emperador, garante del orden social, político y religioso. Cfr. Gordon (1990), 253-254.

² Estos pasajes de la saga de la *Dragonlance* aparecen relatados en una de las novelas centrales, de Weiss y Hickman (1986). *El Templo de Istar*.

³Una biografía de J. R. R. Tolkien, tratando sobre los momentos y experiencias de su vida, y los pensamientos políticos que influyeron en su obra, por Carpenter (1990).



⁴ Platón recoge el mito de la Atlántida en dos de sus diálogos, el *Timeo* y el *Critias*, remitiendo el conocimiento de la leyenda al legislador ateniense Solón, que a su vez la habría aprendido de los egipcios. Platón (2003). Sobre el mito, ver también Vidal-Naquet (2005).

⁵ La bibliografía sobre estos emperadores es abundante, por lo que nos limitaremos a mencionar tan sólo un título relevante para cada uno de ellos: Levick (2005); Jones (1984); Southern (1997).

⁶ Cayo Julio Civilis fue el origen y el líder de una rebelión de los bátavos, un pueblo germano de la desembocadura del Rin, contra el poder de Roma, en los años 69 y 70 d.C. Ver Tácito(2006, 320).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Carbó García, J.R. y Pérez Miranda, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 149-167 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7454/7471



JUEGOS DE ROL Y ROLES DE GÉNERO

Resumen: El artículo analiza la evolución de los juegos de rol desde la perspectiva de los estudios de género. Los autores analizan la evolución de los juegos de rol y la incorporación progresiva de las mujeres a esta forma de ocio.

Palabras clave: juegos de rol, género; estudios de mujeres



ROLE PLAYING AND GENDER ROLES

Abstract: This paper focuses on the role playing games evolution from the Gender perspective. The authors analyze the evolution of the role playing games and the progressive incorporation of women to this form of games.

Key words: role playing games, gender, women studies



JUEGOS DE ROL Y ROLES DE GÉNERO

Fecha de recepción: 26/06/2010; fecha de aceptación: 21/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Iván Pérez Miranda

ivan@usal.es

Universidad de Salamanca

Juan Ramón Carbó García

siren_de_sorren@hotmail.com

Academia de Rumanía en Roma – Universidad Complutense de Madrid

Ya en agosto de 2003 Merja Leppälahti (Leppälahti, 2003) presentó en la Universidad de Lund, en Suecia, una ponencia en la que acercaba los juegos de rol a los estudios feministas. Pretendemos en este caso acercar los estudios de género al análisis de los juegos de rol.

La prensa ha jugado un papel importante tanto en la polémica suscitada en torno a los juegos de rol, como en la relativa a lo apropiado o no del uso del término ‘género’ que ha tendido a generalizarse, tanto en los medios académicos como a nivel popular.

Muchos autores consideran más adecuado el empleo del término ‘sexo’, así por ejemplo Juan Fernández consideraba que:

muchas investigaciones actuales parecen seguir al pie de la letra la regla de sustituir la palabra sexo por la de género allí donde aquella pueda aparecer, sin importar lo más mínimo el contenido al que se pueda estar haciendo referencia (el autor ha sido, en alguna ocasión, víctima forzada de esta regla, en alguno de sus trabajos). De esta forma, lo “políticamente correcto” extiende sus dominios, ya que el vocablo sexo suena incomparablemente peor, para cualquier oído fino y elegante, que el de género. (Fernández, 1988, p. 148)

En una línea similar a Juan Fernández, expone M^a Encarna Sanahuja (Sanahuja Yll, 2005, 89), desde el feminismo de la diferencia, que “el género se ha convertido en políticamente correcto y, en la gran mayoría de las ocasiones, lo políticamente correcto oculta lo fundamental”.

Sin negar la parte de verdad que encierran estas opiniones, no creemos que el hecho de que la palabra ‘sexo’ esté considerada por muchos como tabú sea motivo suficiente para no emplearla cuando sea conveniente, al contrario, se trata de una palabra que se puede



emplear en castellano con toda propiedad. De igual modo, el hecho de que la palabra ‘género’ sea utilizada por algunos por el hecho de ser “políticamente correcta”, no quiere decir que no pueda utilizarse con rigor y precisión.

Como veremos, ‘sexo’ y ‘género’ no son sinónimos, a pesar de la tendencia que hay de usar estos conceptos indistintamente, del mismo modo que se tiende a pensar erróneamente que ‘género’ alude principalmente a las mujeres.

Es bien sabido que la palabra ‘género’ es utilizada como traducción del anglicismo ‘gender’. El que el uso, en inglés, de la palabra ‘gender’ es totalmente correcto es algo indiscutible; en todo caso recurrir al diccionario nos sacaría de dudas inmediatamente. Como expone Pilar García Mouton (García Mouton, 2002, 134): “El English Language Dictionary de Collins (1987), por ejemplo, da como primera acepción de *gender*: “In formal English, gender is the fact of being male or female; used of people and animals. EG ... differences of temperament, race or gender ... someone of the male gender””.

En castellano (así como en otras lenguas romances), por el contrario, levanta cierta polémica, aunque es cierto que cada vez tiende a generalizarse, tanto en los medios académicos como a nivel popular, debido al uso, o al abuso, que de la palabra hacen (ya sea correcta o incorrectamente) los medios de comunicación.

Hay quien ha visto, y entre ellos eminentes filósofos, en la generalización del empleo de esta palabra un acto de sumisión de nuestro lenguaje al poder del inglés, o más concretamente, de sumisión al inglés utilizado en los Estados Unidos de Norteamérica, y a la O.T.A.N.

No puede negarse que al término ‘género’ se le ha ido dando cada vez una mayor importancia política desde la Conferencia de Pekín realizada en 1995 bajo la égida de la Organización de las Naciones Unidas, en la que se sustituyó la expresión “derechos de la mujer” por la de género (Fraise, 2003, 43).

Por supuesto hubo quien, dentro del feminismo, respondió enseguida a dichas críticas. Así, a modo de ejemplo:

Alicia Puleo García, directora de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid, discrepa, bajo el titulillo Género, en “Cartas al director” (*El País*, 11 de marzo de 2002) de las opiniones expuestas por Lázaro Carreter en el mismo diario el día 3 de marzo [...]:

En su artículo del 3 de marzo, el señor Lázaro Carreter sostiene que quienes han aceptado traducir “gender” por “género” para referirse a la diferencia de los sexos entre los humanos “macarronizan” y ejercen violencia contra el idioma.

En su lugar propone las palabras “naturaleza” y “sexo”, demostrando así un desconocimiento total del tema, ya que, en las últimas décadas, el concepto de “gender” o “género” ha sido acuñado y desarrollado como teoría por las ciencias sociales justamente en contraposición a las categorías de “sexo” y de “naturaleza”.



“Género” alude a la construcción sociocultural, histórica, que los grupos humanos elaboran sobre las diferencias anatómicas naturales de sexo y no, como piensa nuestro académico, “condición, índole o naturaleza” con que hombres y mujeres nacen (Sau, 2000, 134).

Género hace pues referencia a los roles, responsabilidades y oportunidades asignados en función del sexo (hombres y mujeres), y a las relaciones socioculturales que se establecen entre ellos. Podemos decir así que el género es una construcción simbólica, una realidad psicosocial, y no física, aunque evidentemente esté en gran parte motivada por el dimorfismo sexual (mujer/varón). No debemos confundir los conceptos de género, sexo y sexualidad pues, aunque exista relación entre estos tres conceptos, cada uno de ellos alude a una realidad determinada.

Una mujer nace mujer, y un varón nace varón, eso es lo que supone ‘sexo’, pero además existen unos imperativos, no ya biológicos, sino culturales, que imponen, tanto a la mujer como al hombre, por el mero hecho de serlo, el deber de aprender a comportarse como socialmente se considera que es correcto que deben hacerlo. Se impone pues desde la sociedad el rol, la división del trabajo en la economía y en el hogar, así como los desequilibrios de poder. Y sólo dándonos cuenta de esta realidad podremos volver a observarla, repensarla y crear nuevos roles de género que estén basados más en el respeto, la coeducación y la equidad que los actuales.

En este artículo pretendemos hacer un acercamiento acerca de la relación existente entre los roles de género y los juegos de rol.

Es de sobra conocido que los juegos de rol fueron muy criticados y desprestigiados por la prensa, debido a una ignorancia del tema inconsciente o deliberada, especialmente desde que Javier Rosado y Félix Martínez asesinasen a sangre fría a Carlos Moreno el 30 de abril de 1994 en el llamado entonces “crimen del rol”.

Rafael Torres escribía en el diario *El Mundo* (9 de junio de 1994) el artículo “Una necrosis similar” en el que defendía que:

Los videojuegos, y seguramente también ciertos dibujos animados de la televisión, producen hemitrofia cerebral a medio plazo, pero los juegos de rol provocan necrosis fulminantes en los tejidos de la cabeza y del corazón. Ideados para imbéciles profundos, o bien para volver profundamente imbécil al que todavía no lo es, no se explica muy bien qué hace el decanato de la Facultad de Ciencias, donde cursa no sabemos qué estudios el psicópata Javier Rosado, subvencionando la compra de esos juegos de tan ínfima catadura cívica y moral.

El impacto mediático de los ataques a los juegos de rol ha provocado incluso que se hiciesen películas en nuestro país: *Nadie conoce a nadie*, de Mateo Gil, *El Corazón del*



guerrero, de Daniel Monzón, ambas de 1999, o más recientemente *La Caverna*, de Eduard Cortés, 2000, y *Jugar a Matar*, de Isidro Ortiz, 2003 (Sánchez, D, 2003, 98-126), e incluso libros de autoayuda como el escrito por los hermanos San Sebastián Cabasés (San Sebastián Cabasés, I. y San Sebastian Cabasés, J., 2004) con el sugerente y alarmista título *¿A qué juegan nuestros hijos?: botellón, rol, videojuegos y otros peligros de la infancia y la adolescencia* en el que desde el completo desconocimiento de los temas tratados se arremete contra los juegos de rol, los videojuegos e Internet, considerándolos como un peligro en el mismo nivel cultural que el botellón, que supuestamente consiste en hacer apuestas sobre quién es capaz de ingerir mayor cantidad de alcohol en menos tiempo. Los videojuegos son considerados como machistas, aunque teniendo en cuenta que Isabel San Sebastián Cabasés, quien trabajó en *El Mundo* y en Antena 3, la cadena de televisión más crítica con los juegos de rol, también considera machista a la píldora anticonceptiva, tal y como defendió en el diario *El Mundo* el 14-5-2009 (<<http://www.elmundo.es/opinion/columnas/isabel-san-sebastian/2009/05/14836885.html>>), su opinión en este ámbito, desde la perspectiva feminista, es altamente cuestionable, ya que desde el feminismo no son pocos quienes ven en la píldora anticonceptiva una herramienta para la igualdad.

En España, también los aficionados a los juegos de rol han hecho estudios sobre el tema: es el caso del trabajo de investigación *Juegos de Rol: Mito y Realidad* (Sánchez, D., 2007), del libro *Crear lo Increíble* (Tizón R, 2007) e incluso se ha realizado una tesis doctoral: *El sector editorial de los juegos de Rol: análisis del editor, el lector y el traductor*, de Héctor Sevillano Pareja, defendida el 10-10-2008 en la Universidad de Salamanca, con la máxima calificación.

En este artículo solamente pretendemos incluir la perspectiva de género en el análisis de los juegos de rol.

Los juegos de rol en su origen constituían una afición claramente masculina, en el que las mujeres apenas participaban. Sin embargo, con el paso del tiempo, las mujeres se han ido, poco a poco, incorporando a este tipo de entretenimiento.

En un juego de rol es necesario diferenciar entre los jugadores (entre los que se encuentra el director de juego) y los personajes que éstos interpretan. En ambos ámbitos podemos ver, desde la perspectiva de género, una evolución en los juegos de rol.

Como decimos, en los comienzos el rol era una actividad masculina; los juegos estaban escritos por varones, para varones, y las chicas ocupaban un papel escaso como jugadoras, y casi nulo como directoras de juego.



El término que se utilizaba para referirse al Narrador o Director de Juego era el utilizado en el juego *Dungeons & Dragons: Dungeon Master*, un término masculinizado, del que es complicado hacer el femenino. En español es frecuente que los jugadores hablen de “las *masters*”, pero en inglés el equivalente femenino de *Dungeon Master* sería *Dungeon Mistress*, término que tiene connotaciones un tanto machistas: por un lado, *mistress* es el término que se emplea en inglés para referirse a las amantes de hombres casados, y por otro *dungeon mistress* tiene claras connotaciones sadoomasoquistas. Juegos más actuales utilizan términos como Director de Juego o Narrador (en inglés *Storyteller*), por lo que se puede hablar con facilidad de Directoras de Juego o Narradoras. Posiblemente sean términos que describan mejor el papel del Director de Juego, que no se limita simplemente a interpretar los personajes monstruosos que pueblan los calabozos de los mundos de fantasía, sino crear y dirigir una historia en la cual los jugadores y jugadoras participan activamente con sus personajes. Afortunadamente, desde nuestro punto de vista, en la actualidad ya nadie se sorprende, como pasaría hace unos años, por ver a una chica dirigiendo una partida de rol, ya sea en mesa o en vivo.

En los orígenes de los juegos de rol, como decimos, éstos estaban destinados a un público masculino y joven. Se narraban aventuras llenas de acción, de combates, de monstruos, búsquedas de tesoros, batallas, exploración de territorios salvajes... Estas aventuras solían ser desarrolladas por un grupo de personajes masculinos. Interpretar un personaje femenino era una rareza. Algunos juegos hacían que los personajes femeninos y los masculinos tuviesen características diferentes. Así por ejemplo, *Aquelarre*, publicado por Ricard Ibáñez en la editorial Joc (1990), otorgaba un modificador positivo a la apariencia de las mujeres. Es decir, las protagonistas femeninas eran más hermosas que los protagonistas varones, quizás como una forma de compensar las dificultades que tendría el personaje en el juego, una opción que no acababa de convencer a todos los jugadores, ni especialmente a las jugadoras.

Los personajes femeninos aparecerían como secundarios, a veces incluso sin nombre, como la dama en apuros o la princesa que debía ser rescatada. Esto se ve claramente en los manuales de juego, en los que la inmensa mayoría de las ilustraciones correspondían a personajes masculinos. Por ejemplo, en *El Señor de los Anillos* (1984) de Joc Internacional, todas las razas y profesiones que se podían escoger para los personajes venían acompañadas de un dibujo de un personaje masculino. Actualmente la gran



mayoría de los manuales incorporan un número equitativo de ilustraciones de personajes femeninos y masculinos.

Del mismo modo que las ilustraciones de los juegos de rol estaban destinadas principalmente a consumidores varones también lo estaban las de algunos tebeos, novelas, películas o videojuegos de fantasía de la época.

En las ilustraciones de fantasía, muchas veces portadas de novelas, videojuegos o discos de música, aparecen con frecuencia mujeres voluptuosas, desnudas o semidesnudas, “protegidas” por una armadura-bikini de metal o cuero tachonado.

Es comprensible que este tipo de imágenes atrajesen más a los jóvenes chicos que empezaron a jugar a los juegos de rol que a las chicas. De este modo, durante los años 80, e incluso en los 90, ver a una chica jugando a rol era una auténtica rareza. En un artículo del año 1993 la revista *Líder* (nº 38), una revista especializada en juegos de rol, se exponía un catálogo de “especies” de jugadores de rol; la última categoría era para las chicas, más conocidas como: “Las novias”. En él se decía lo siguiente:

La novia

Todo el mundo lo sabe: muy pocas chicas juegan al rol (ojalá hubiera más). Lo cual da un obvio resultado: pocas personas tienen novias jugadoras de rol.

Lo cual, a su vez, da otro obvio resultado: los jugadores de rol se afanarán por introducir a sus novias en el mundo que a ellos tanto les apasiona. Yo personalmente, creo que es más fácil que un hobbit armado con un mortífero palillo acabe con la vida de un dragón de un certero golpe, que una novia se enganche al mundillo que tan ilusionadamente le ofrece su cariñín (no soy sexista, simplemente constato un hecho comprobado).

Esto suele deberse a que tras horas de discusiones y fallidas intenciones, la chica acepta a regañadientes acudir con los amigotes de su media naranja a un lúgubre sótano para (a su entender) sentarse a una mesa toda la tarde y no hacer nada, y una vez en la partida se siente tan fuera de lugar como Sharon Stone veraneando en Valdemorillos de Arriba.

Lo que siempre me he preguntado es ¿Cómo sería jugar una partida de Paranoia con tu novia?, ¿te escupiría a la cara al terminar o se estaría lavando el pelo cada vez que la llamas durante los próximos treinta años? Todo es cuestión de comprobarlo. La frase favorita de esta especie es: “Me aburro, vámonos”.

Andando el tiempo, los juegos de rol han ido evolucionando, dejando de ser una mera exploración de calabozos para dar mayor importancia a la interpretación de personajes cada vez más complejos que se relacionaban entre ellos de múltiples maneras. De este modo, los personajes femeninos ganaron cada vez mayor importancia, lo que acercó más al público femenino a este tipo de juegos.



Si en un principio era corriente que las jugadoras de rol acudiesen a las partidas por ser novias o amigas de algún jugador, en la actualidad acuden por sí mismas y participan de una forma activa. La “desdemonización” de los juegos de rol en los últimos años y su difusión por canales como Internet han contribuido de manera considerable a ello, junto a la aparición de un tipo de juegos de rol donde se prima la interpretación sobre la acción. No queremos decir con esto que no haya jugadoras que prefieran interpretar a personajes sencillos cuya única finalidad en la vida sea explorar calabozos y vencer a cientos de monstruos en combate, con el objetivo de mejorar sus habilidades y sus riquezas, sino que la posibilidad de interpretar personajes más complejos y participar en tramas más enrevesadas atrae a un público diferente al de los primeros juegos de rol. También la popularización de los juegos de rol en vivo ha atraído de manera considerable a jugadoras. El porcentaje de jugadoras en los juegos de rol en vivo es mayor que el de los juegos de mesa. Ello puede ser debido a la mayor carga interpretativa que suelen tener los juegos de rol en vivo, y a la atracción que ejerce la posibilidad de caracterizarse pues, en líneas generales, el sector femenino es más dado a los disfraces y a la caracterización que los chicos.

En marzo de 2005, la revista electrónica *Nosolorol*, dedicó su número 22 a las “mujeres”, una iniciativa, desde nuestro punto de vista, muy positiva. Interés especial tiene el editorial, escrito por un varón, según el cual:

Mujeres y roleros son conjuntos algo disjuntos. Nuestras lectoras pueden, si quieren, pensar que esto no es más que otro tópico de los tan extendidos en el mundillo, (...). Pero no, no se trata de otro estereotipo más y si no, ahí están los datos: las féminas son un bien escaso (y a menudo precioso) en jornadas, tiendas, partidas y prácticamente cualquier evento friki. Basta que una muchacha (o un troll oculto bajo un nick femenino) pregunte en una lista para que no solo reciba una cantidad interminable de respuestas, sino para que, además, se monte un flame. Lo vemos casi todos los días. Y mientras yo esperando indefinidamente a que alguien se digne a decirme si tal o cual suplemento merece o no la pena. Y es que tiran más dos tetas... O no. A lo mejor lo que pasa no es que los roleros sean unos salidos hormonados que se pasan el día imaginándose turgentes muchachas con minúsculos bikinis de cuero tachonado. Aunque bueno, viendo como se disparan las visitas de nuestros artículos cuando deslizamos como foto del mismo a una muchacha de buen año no sé muy bien que pensar...

Pero no importa, como sea, hay dos cosas muy claras: las mujeres frikis son escasas y los varones frikis corremos a protegerlas y mimarlas (y contemplarlas y babearlas...) y qué menos que dedicar a las mujeres, frikis y no frikis, un especial de NOSOLOROL. Al fin y al cabo ellas nos gustan (casi) tanto como el rol, los comics y el resto de nuestras aficiones, ¿no?



Desde nuestro punto de vista, dedicar un número de la revista a las mujeres es algo muy positivo; tratarlas de una manera diferente, algo muy negativo. No queremos decir que el autor de la editorial tenga que estar de acuerdo con este trato diferenciado, pero es muestra de que este comportamiento existe. El que los jugadores de rol corran a “proteger, mimar, contemplar y babear” a las jugadoras, no es el camino para que se produzca una verdadera integración de éstas en la afición. Y es que no es infrecuente que en las partidas de rol se lleguen a confundir personajes y jugadores, en tanto que el personaje de un jugador puede correr a proteger o a ayudar al de una jugadora por el hecho de que la jugadora sea mujer (algo que no tiene en absoluto nada que ver con el personaje). No es extraño, aunque sorprenda, ver cómo personajes de jugadores que en la realidad son pareja, acaben casándose en el mundo fantástico, aunque una sea una orgullosa y malvada elfa oscura, por ejemplo, y el otro un travieso gnomio.

Pese a ello, la situación en los últimos años ha cambiado de manera considerable.

La progresiva incorporación de las mujeres a los juegos de rol ha sido muy visible en las jornadas periódicas que se vienen desarrollando en nuestro país en los últimos años. Así, en los Encuentros Rúnicos que se celebran cada año en Rentería, posiblemente las jornadas con mayor asistencia femenina, se ha pasado del 10-15 % de chicas asistentes en los primeros años hasta casi un 40% de chicas en el 2007.

En lo referente a las CLN, las Convivencias Lúdicas Nacionales, las jornadas de rol más importantes de nuestro país, el cambio ha sido también significativo. Así, en las CLN celebradas en Sestao en 1999, la ratio de las chicas no superaba el 2%, mientras que en las CLN celebradas en Valladolid en 2006, el porcentaje de chicas rondaba el 30%. Su actividad además fue muy visible en esas jornadas. En ellas se dio a conocer el Comando Gesserit, una asociación de jugadoras de rol, cuyo propósito es difundir los juegos de rol entre las mujeres. Su nombre hace referencia a la hermandad femenina de las Bene Gesserit de las novelas sobre Dune de Frank Herbert.

El decálogo de la asociación, que repartieron durante las jornadas, es muy significativo, y merece la pena leerlo aquí pues, aunque en clave de humor, apunta aspectos interesantes del tema que estamos tratando.

- 1.º Nuestro propósito es animar a las frikis potenciales a reclamar su derecho a ser raras, y también ayudar a las veteranas a sentirse más integradas en este mundillo.
- 2.º Esto no es un club de señoritas, así que los hombres estarán siempre invitados a participar.
- 3.º Nuestros propósitos son lúdicos: lo que queremos es ¡jugar!
- 4.º Si lo anterior no te ha quedado claro y piensas que somos unas feministas frikis castradoras... sencillamente, piérdete.



- 5.º Nosotras somos diferentes pero jugamos a lo mismo que vosotros: no me des el papel de dama en vez del de orco porque creas que soy demasiado sensible, no dejes de jugar a tu violento videojuego por mí, no bajes tu espada de gomaespuma, ni creas que no puedo ver una peli gore... Nosotras hacemos suflé y también TNT.
- 6.º Ya sé que soy la única tía en la tienda/partida/jornadas/vivo pero no me siento halagada cuando me miras ASÍ.
- 7.º Sí a las camisetas frikis talla S, sí a la lencería de Star Trek, sí a los moldes de cocina con formas cthulhuidas, sí a los bikinis ciberpunks: ¡sí al merchandising para chicas!
- 8.º Recorrer la ciudad buscando telas, medirse de los pies a la cabeza, coser complicados adornos, pintar cartones y coser apliques... lo adoro. Nada en el mundo es mejor que disfrazarse.
- 9.º Ya no somos las novias/hermanas/amigas-de. Cada vez somos más y mejor organizadas. Queremos el poder y ahora tenemos un Comando para conseguirlo.
- 10.º ¡Que empiecen los juegos!

El Comando Gesserit es un ejemplo de la incorporación activa de las mujeres a esta forma de ocio, una incorporación que tiene cada vez una visibilidad mayor, y que se muestra, a nuestro parecer, como uno de los pocos cambios positivos que ha tenido el mundo de los juegos de rol en los últimos años.

Hasta el momento, hemos expuesto someramente cómo se ha producido la incorporación de las mujeres al anteriormente masculino mundo de los juegos de rol, habiéndose convertido en jugadoras y directoras de juego.

Prestemos ahora atención a los personajes. Como decíamos anteriormente, lejos queda ya aquel tiempo en el que los juegos de rol consistían en explorar calabozos en busca de tesoros. Las ambientaciones posibles para un juego de rol son infinitas, exactamente las mismas que para una novela o una película. La ambientación más clásica es la medieval-fantástica en todas sus variables desde los mundos de Espada y Brujería (como la Era Hyboria de *Conan*, o el mundo de *Elic de Melniboné*) a la Alta Fantasía (como *El Señor de los Anillos*, *Dragonlance* o *Reinos Olvidados*) pasando por los de fantasía oriental (como *Leyenda de los 5 Anillos*); muy populares son también los juegos de ciencia-ficción, desde los de Space Opera (como *Star Wars* o *Star Trek*), a los de ambientación ciberpunk (como *Ciberpunk*, o *Mutant Chronicles*). También encontramos juegos de rol basados en el terror, como los basados en las novelas de Lovecraft, *Los mitos de Cthulhu*, o los de terror gótico (*Vampiro*, *Hombre Lobo*, *Momia*, etc.). También existen los de ambientación histórica, como *Aquelarre*, ambientado en la Edad Media, o *Comandos*, ambientado en la Segunda Guerra Mundial. Todo es posible en un juego de rol, por lo que los personajes que se pueden crear son



ilimitados. Desde el punto de vista de género es posible imaginar mundos donde el orden patriarcal es subvertido.

De este modo es posible imaginar una sociedad matriarcal, en su sentido más negativo, como la de los Elfos Oscuros de Menzoberranzan, en el mundo de Faerûn (*Reinos Olvidados*) donde las malvadas matronas gobiernan despiadadamente, y los elfos oscuros varones se hallan en una humillante situación de sometimiento. Es posible imaginar también mundos de fantasía donde no existe discriminación por razón sexo, y tanto los hombres como las mujeres pueden gobernar del mismo modo y ejercer las mismas profesiones. El juego de rol gratuito *RyF (Rápido y Fácil) Héroes de Leyenda* dedicaba un apartado al papel de las mujeres:

El papel de las mujeres en *RyF, Heroes de Leyenda*, es a su vez histórico y fantástico. Es decir, se puede tratar a las mujeres de forma que son madres y amas de casa, pero también grandes regentes poderosas casadas con hombres consortes.

Es más importante la condición de clase, el título, que el género de la persona.

Así una marquesa que se case con un lord, tendrá el control del feudo y su conyuge estará en un papel secundario. O no, dependiendo de lo que quiera hacer el narrador, pero, de facto, una mujer nunca será minusvalorada por los hombres.

Asímismo, una mujer puede ser una gran mercenaria, una magnífica general o una inquisidora suprema. No hay límite en cuanto a lo que una fémica puede hacer y lograr en este mundo. No hay prejuicios de sexo, ni de religión, ni en cualquier otro ámbito.

Eso no quita que en ciertas regiones, haya sociedades estrictamente masculinas, y en otras, estrictamente femeninas. Por ejemplo puede haber una Orden de Caballería de mujeres en la que se les prohíba tener ningún contacto sexual con un hombre.

Pero recuerda, una cosa son las excepciones, y otra la norma. Por norma, las mujeres y hombres tienen igualdad de oportunidades. (12):

<http://mercurio.homeip.net/ryf/index.php/Heroes_de_Leyenda:_El_papel_de_las_mujeres>

Los juegos de ciencia-ficción permiten también imaginar otras sociedades futuras en las que las diferencias de género se diluyan, acercándonos de este modo a planteamientos de autoras ciberfeministas como Donna Haraway (<http://manifiestocyborg.blogspot.com/>). También las Space Opera permiten fabular con sociedades menos desiguales. Ya en la primera película de la saga *La Guerra de las Galaxias*, de la que se han realizado varios juegos de rol, las mujeres asumen importantes puestos de poder en el bando rebelde, como es el caso de su líder Mon Mothma, o de la princesa Leia, quien “con su actitud firme, sus dotes de mando, unos valores rectos sin fisuras, concentrada en su carrera, y con su temor a comprometerse sentimentalmente, era una heroína propia de su tiempo” (Henderson, 2005, p. 159), sentando un precedente de héroe espacial femenino años antes de que las primeras



mujeres americanas pudieran salir al espacio (la soviética Valentina Tereshkova ya lo había hecho en 1963).

Otro género que presenta un gran interés dentro de los juegos de rol es, desde nuestro punto de vista, el de los juegos de rol de ambientación histórica, de innegable valor didáctico, que merecen un estudio aparte. En ellos se puede dar a conocer la situación de sumisión y de dependencia a la que han estado sometidas las mujeres durante milenios. Por supuesto que se pueden interpretar personajes que se resistan, que se salgan de la norma. Nada impide interpretar, por ejemplo, el arquetipo de doncella guerrera como Juana de Arco o como Catalina de Erauso, la monja Alférez, pero evidentemente el personaje se verá enfrentado a serias dificultades por su sexo, lo que le hará mucho más interesante la trama. Ante este hecho, las reglas de juego pueden favorecer a los personajes femeninos para compensar la dificultad interpretativa añadida, o bien perjudicarlas para limitar el número de personajes excepcionales, si bien un personaje interpretado por un jugador es, por definición, un personaje excepcional, protagonista de la historia que se narra.

El juego de rol de *El Capitán Alatríste*, escrito por Ricard Ibáñez y publicado por Devir Iberia (2002), opta por poner trabas a los personajes femeninos que se salgan de la norma socialmente establecida en el Siglo de Oro, de este modo se nos dice lo siguiente:

El juego de rol del capitán Alatríste pretende ser un juego más o menos histórico. Eso quiere decir que no se van a ver en él a mujeres con botas terciadas y toledana en mano buscando jarana por las calles de Madrid. Si quieres eso, te has equivocado de juego... De los doce tipos de personaje, cuatro pueden ser llevados por mujeres sin problemas (clérigo [monja], cortesana, cómica y pícara) y dos están pensados exclusivamente para ellas (dueña y tapada). Para jugar los otros, un PJ femenino ha de tener la ventaja de Aliados y crear un seguidor masculino que sea su protector en este mundo de "machos"...

A no ser que prefiera el recurso de hacerse pasar por hombre. Ejemplos no faltan, tanto históricos (Catalina de Erauso, la "Monja Alférez") como ficticios. El teatro de la época usa ese recurso numerosas veces: en las tablas es frecuente ver cómo personajes femeninos se disfrazan de hidalgos (Don Gil de las Calzas Verdes, El anzuelo de Fenisa, Los bandos de Sena), soldados (La serrana del Tormes), aldeanos (El molino), criados (El lacayo fingido). Hasta el conde de Villamedina gustaba de hacerse acompañar, en sus correrías nocturnas por mandrachos y mancebías, por la hija de unos labriegos de sus pagos convenientemente disfrazada de paje... Sin embargo, que sea posible no quiere decir que lo tengan fácil. (34-35).

No menos interesante es el apartado referido a "las armas y las mujeres":

Aunque algunas mujeres llegaron a aprender esgrima e incluso a practicar duelos unas contra otras, estaba absolutamente prohibido que una mujer llevara espada y aún más que supiese



manejarla. La espada era el símbolo máximo de la nobleza, y que un ser claramente inferior (con perdón) la manejase era tenido como gran escándalo y afrenta. Casos como el de la Monja Alférez, en los que una mujer con un par de ovarios resultó ser más hombre que cualquier hombre (y más mujer que cualquier mujer) se dieron, pero fueron muy, muy raros. Para reflejar esto en el juego, si un personaje femenino desea aprender Esgrima inicialmente, no podrá aprender la habilidad a un nivel superior a su CD-1, tendrá 3 puntos para comprar maniobras en lugar de 6 y cada punto de Clases de esgrima le costará 10 PX en lugar de 5. Esto no se aplica a las armas de fuego. Debido a la inseguridad reinante en calles y caminos, se puso de moda en la época que las mujeres nobles llevaran pequeñas pistolas (pistoletes), muchas de ellas adornadas con engastes de metales preciosos. La condesa de Monterrey, pariente del conde-duque de Olivares, se hizo retratar con un pistolete al cinto... y al parecer lo solía llevar como cosa habitual. Aunque muchas los llevaban como moda y adorno, no era en absoluto la norma: sin ir más lejos, la marquesa de Leganés mató de un tiro al cochero del almirante de Castilla cuando éste se negó a cederle el paso en una calle estrecha. Evidentemente, los personajes femeninos tienen absolutamente prohibido aprender cualquier otro tipo de armas (asta, pesadas, etc.); excepción hecha de las armas cortas (dagas o similar), con las que tienen un coste de aprendizaje igual a los hombres. (74-75).

Aunque se trate de unas reglas de juego que puedan ser cuestionadas, lo que sí es cierto es que los jugadores, a través de la inmersión en el juego, pueden obtener un mayor conocimiento de la época histórica en que se ambienta, y sobre las relaciones de género que en ella tenían lugar. El conocimiento crítico del pasado es fundamental para comprender nuestro presente y poder construir un futuro más justo, y los juegos de rol pueden constituir una herramienta formidable para la enseñanza de la historia, de un modo semejante a cómo puede suceder, por ejemplo, con la novela histórica.

Por otra parte, la experiencia de interpretar personajes de distinto sexo, aunque entraña cierta dificultad, puede ser muy interesante y positiva, y puede permitir reforzar los sentimientos de empatía, al poder entrar en la piel de “el otro”. Podemos, a través de ellos, comprender mejor cómo se crean las identidades y las alteridades, y sin duda ofrece un enorme potencial para la coeducación. Véase por ejemplo el uso educativo que se hace desde los juegos de rol desde Educarueca: <http://www.educarueca.org/spip.php?rubrique29>

Los juegos de rol, muy lejos de ser la panacea, pueden ser utilizados con fines educativos permitiendo transmitir, no sólo una serie de conocimientos, sino también de actitudes. Refuerzan de manera notable el interés por otras formas de cultura como la literatura, el cine, los cómics, e incluso la música, lo que desarrolla considerablemente la imaginación de los jugadores, así como sus habilidades comunicativas. Sea como sea, la imaginación, con todo el peligro que puede suponer para quienes ostentan el poder, es



una herramienta fundamental si queremos construir un futuro más justo y equitativo. Es por ello por lo que proponemos que los educadores (maestros, profesores, padres, etc.) no se desentiendan de los juegos no infantiles, como son los propios juegos de rol u otros como los juegos estrategia o los videojuegos por ejemplo, que dejen de verlos como algo curioso, raro, o peligroso y se fomente su uso de una manera responsable.

BIBLIOGRAFÍA.

Fernández, J. (1988). *Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

Fraise, G. (2003). El concepto filosófico de género, en TUBERT, S. (ed.), *Del sexo al género*. Madrid: ediciones Cátedra, 39-46.

García Mouton, P. (2002). “Género” como traducción de *gender*, ¿anglicismo incómodo?. En Vigarata Tauste, A.M^a.; Jiménez Catalán, R. M^a (eds.), “Género”, *sexo, discurso*. Madrid: Ediciones del laberinto.

Henderson, M (2005). *Star Wars. La magia de un mito*. Barcelona: Círculo Latino.

Leppälähti, M. (2003). Gender play? Playing man and woman in role-playin games, En: <http://www.iiav.nl/epublications//2003/Gender_and_power/5thfeminist/paper_554.pdf

Revista Nosolorol. (2005, marzo). Mujer y Friki, esa extraña especie (editorial), nº 22, En <<http://www.nosolorol.com/revista/index.php?nrev=22&nsec=1>>

San Sebastián, I (2009). Machismo en píldoras, [Versión electrónica]. *El Mundo*, 14 de mayo de 2009.

<http://www.elmundo.es/opinion/columnas/isabel-san-sebastian/2009/05/14836885.html>

San Sebastian Cabasés, I; San Sebastian Cabasés, J (2004), *¿A qué juegan nuestros hijos?: botellón, rol, videojuegos y otros peligros de la infancia y la adolescencia*. Madrid: La Esfera de Libros.



Sanahuja Yll, M^a E. (2005). ¿Género o Mujeres, en Sevillano San José, M^a.C.; Rodríguez Cortés, J.; Olarte Martínez, M.; Lahiz, L. (eds.). *El Conocimiento del Pasado. Una herramienta para la igualdad*. (pp.87-92). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Sánchez, D. (2007). Juegos de Rol: Mito y Realidad. Trabajo de investigación. Disponible electrónicamente en:
<http://dreamers.com/defensadelrol/articulos/Juegos_de_rol___Mito_y_realidad.pdf>

Sau, V. (2000). Diccionario ideológico feminista, I. Barcelona: Icaria.

Sevillano Pareja, H (2008). *El sector editorial de los juegos de Rol: análisis del editor, el lector y el traductor*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

Tizón, R (2007): *Crear lo Increíble*. Madrid: NoSoloRol.

Torres, R,(2004). Una necrosis similar, [Versión electrónica]. *El Mundo*, 9 de junio.
<http://www.elmundo.es/papel/hemeroteca/1994/06/09/television/718612.html>>

ENLACES DE INTERÉS

Juegos de rol y simulación en Educaruca:

<<http://www.educarueca.org/spip.php?rubrique29>>

RPG Theory.

<<http://www.darkshire.net/~jhkim/rpg/theory/>>

Links for Gender Issues and Role-playing.

<<http://www.darkshire.net/~jhkim/rpg/theory/gender/links.html>>

Web para la defensa de los juegos de rol.

<<http://dreamers.com/defensadelrol/articulos.htm>>

Articles de jeuderologie. Fabien Niñoles.

<<http://harmonies.tzone.org/articles/jeuderologie/jeuderologie.pdf>>

The Christian Gamers´ Guild.

<<http://www.christian-gamers-guild.org/wtd.html>>



Role, Play, Art. Collected Experiences of Role-Playing.
<<http://jeepen.org/kpbook/kp-book-2006.pdf>>

As LARP Grows Up - The Book from Knudepunkt 2003.
<http://www.laivforum.dk/kp03_book/>

International Journal of Role-Playing.
<<http://journalofroleplaying.org/>>

Rol para peques.
<<http://rolparapeques.rolgratis.com/>>

Juegos de rol gratuitos.
<<http://www.rolgratis.com/>>

Interactive drama.
<<http://www.rpg.net/larp/index.html>>

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Carbó García, J.R. y Pérez Miranda, I. (2010): Juegos de rol y roles de género, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 168-184 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7456/7472



JUEGO DE ROL Y EDUCACIÓN, HACIA UNA TAXONOMÍA GENERAL

Resumen: La definición del juego de rol suele resultar ambigua y deja atrás alguna de las modalidades del mismo. Se propone por tanto una integración de los conceptos narración, representación y juego para hallar un término aceptable. Posteriormente se trabaja con un acercamiento taxonómico inicial en función de los siguientes criterios: modalidad básica, tipos o partes de manuales, mundos posibles en relación al mundo real y géneros. Para cada clase se hace un panorama de capacitaciones y aplicaciones pedagógicas. Todo queda como un marco genérico descriptivo a partir del cual puede empezar un acercamiento metodológico multidisciplinar con especialistas tanto de elaboración de contenidos como asesores pedagógicos.

Palabras clave: juegos de rol; educación; pedagogía y juegos de rol



ROLEPLAYING GAME AND LEARNING, TOWARD A GENERAL TAXONOMY

Abstract: The definition of Role-Playing Game tends to be ambiguous and always excludes some of its modalities. To achieve an acceptable term, we propose the integration of the concepts of narration, representation and game. Subsequently, we should work with an initial taxonomic approach with the next criteria: basic modality, types and parts of manuals, possible worlds in connection with the real world, and genre. Each type has a different variety of qualifications and pedagogic applications. Everything sets up a descriptive generic framework from where we can start a multidisciplinary methodological approach with specialists in the content creation and pedagogic advisors.

Key words: role play; education; teaching and role play



JUEGO DE ROL Y EDUCACIÓN, HACIA UNA TAXONOMÍA GENERAL

Fecha de recepción: 16/07/2010; fecha de aceptación: 23/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Antonio Roda
ant.roda@gmail.com
Universidad de Sevilla

1.- INTRODUCCIÓN.

Juego de rol, dinámica de roles, juegos de roles son términos que se están utilizando indistintamente en el ámbito educativo, sobre todo en los cursos de Formación Profesional Ocupacional y Formación Continua, a partir de hoy FPE, Formación Para el Empleo. Esto se debe a que las expresiones anglófonas *Role play* y *Role-Playing Game* se confunden, aunque estén obviamente relacionadas:

role playing (also **role play**) ► *noun* [mass noun] 1 chiefly Psychology the acting out or performance of a particular role, either consciously (as a technique in psychotherapy or training) or unconsciously, in accordance with the perceived expectations of society as regards a person's behaviour in a particular context.

2 participation in a role-playing game.

- DERIVATIVES **role-play verb**. **role player noun**.

role-playing game ► *noun* a game in which players take on the roles of imaginary characters who engage in adventures, typically in a particular fantasy setting overseen by a referee. (Soanes y Stevenson, 2006, 1527)¹

El acto de la participación es, por tanto, lo que más confusiones ha ido generando en todo momento. Pero si se leen manuales de rol de distinto tipo puede observarse que tampoco se genera ahí una definición clara y concisa de en qué consiste un juego de rol. Tienden a buscar una clara ambigüedad que los relacione con la narración, la interpretación, el simulacro o el estímulo de la imaginación. Tomando en este punto inicial como ejemplo un manual español:

(...) (diálogo, imaginación e interpretación) son la base del juego de rol. (...) En el juego de rol un Director de Juego imagina una situación, una aventura, elaborando un guión. Un grupo de jugadores le escuchan mientras narra el



planteamiento inicial. Dichos jugadores, sin embargo, toman parte activa en la narración: cada uno de ellos interpreta el rol, el papel de uno de los protagonistas de esta historia. Una narración que es de algún modo como la vida: el Director de Juego expone la situación, los jugadores la imaginan y reflexionan sobre el mejor modo de resolverla. (...) La decisión final depende siempre del jugador (Ibáñez, 2001, 11).

Esta definición muestra los elementos antes mencionados. Se insiste sobre todo en la narración, aunque se deja un espacio para el diálogo y el tomar el papel como inicio de la interpretación, se insiste en la imaginación, y por último el planteamiento de resolución de situaciones se acerca a la postura aplicativa del simulacro.

Por otro lado, al tratar con el aficionado de los juegos de rol se establece un conflicto dependiendo de qué modalidad de juego de rol practique. Por ejemplo, el jugador de mesa tiene tendencia a una perspectiva de su práctica como más estimuladora de la imaginación, el del rol en vivo (dependiendo de su tipo también) más activo o que profundiza más en el personaje, y el del videojuego más acorde con las nuevas tecnologías. Es común hablar por los dos primeros grupos que el tercero no es rol de verdad, y en los países nórdicos existe la tendencia a desvincularse del juego de rol en mesa defendiendo el rol en vivo como arte de representación (Fatland, 2005, 12), haciendo hincapié en que el acrónimo acordado para la modalidad en vivo, *LARP*², no incluye la palabra *Game*. Si consultamos estudios previos, podemos comprobar que esta exclusión y este tratamiento despreciativo se han ido produciendo en la subcultura del ocio desde finales de los setenta (Fine, 1983,37) cuando el juego de rol estaba en escisión de los juegos de estrategia.

Al igual que pretenden los manuales, pero desde una perspectiva más académica, con este artículo se pretende defender la definición ya elaborada en el trabajo de investigación del Diploma de Estudios Avanzados del investigador, para a partir de ella hacer un estudio taxonómico. Éste servirá de panorama inicial de los principios pedagógicos, para que pueda profundizarse en posteriores trabajos mediante una metodología clara.

2.- DEFINICIÓN DEL JUEGO DE ROL

Además del ya citado texto de Ricard Ibáñez, tomemos como ejemplos representativos las siguientes definiciones de juego de rol. Éstos se mostrarán mediante un criterio

cronológico que permitirá contemplar la evolución que se ha producido en esta forma de ocio.

Tomemos como inicio la recopilación de manuales de *Dungeons & Dragons* realizada por Frank Mentzer en 1983. En ella, se comenzaba explicando el concepto de “dungeon” como “[...] a group of rooms and corridors in which monsters and treasures can be found”³ (Mentzer, 1983, 2). Por tanto, el inicio de este juego lo que vende es aventura y confrontación violenta contra monstruos. Posteriormente, encontramos otro epígrafe con la pregunta “What is role playing” (ibíd.), a lo que ante el concepto de actuación comienza definiendo otra de las facetas del juego de rol: “This is a role-playing game. That means that you will be like an actor, imagining that you are someone else, and pretending to be that character. You won’t need a stage, though, and you won’t need costumes or scripts. You only need to imagine”⁴(ibíd.).

Sigamos con *La llamada de Cthulhu* (Petersen, 1994), que es considerado el juego de rol favorito de varios investigadores universitarios (Ranera Sánchez, 1999; Hughes, 1988). En él, se trabaja el concepto de juego de rol de la siguiente manera:

Los jugadores de La llamada de Cthulhu interpretan el papel de intrépidos investigadores de lo desconocido, que intentan exponer, comprender y quizás destruir los horrores, secretos y misterios de los Mitos de Cthulhu. Se precisa de un moderador de juego llamado ‘Guardián de los Arcanos’ (o Guardián a secas), cuyo papel es el de crear situaciones para que los personajes se enfrenten a ellas, dentro siempre de las reglas del juego. [...]

El deber de los jugadores es el interpretar un personaje dentro de los límites de lo que éstos conocen, y también ellos deben conservar el equilibrio del juego. [...]

Jugar dentro de las limitaciones de sus personajes representa un reto a la imaginación de los jugadores, y es precisamente esta situación la que convierte a este juego en un JUEGO DE ROL. Los personajes interpretan cada uno el rol de su personaje, como si sólo este existiera, y esta es la parte más difícil y satisfactoria del juego (Petersen, 1994, 7).

Esta definición hace especial hincapié en los elementos de interpretación, creación de situaciones y resolución de las mismas. En verdad, es bastante parecida a la que se planteó en la introducción en el manual de Ricard Ibáñez. Esto se debe a que *La llamada de Cthulhu* fue el primer juego publicado por la editorial *Joc Internacional*, que fue a su vez la primera editorial especializada en juegos de rol en España. En 1991 publicó, *Aquelarre*, que también fue novedad como juego de rol español.

Como tercer ejemplo se llega a una serie de juegos que se autodenominan como narrativos. De hecho, en su origen pretendían una escisión del juego de rol:

El objetivo de un juego narrativo es participar verbalmente en la experiencia de cooperar en una historia. Todos hablan para contribuir a la historia que esté desarrollándose. [...]

El juego en *Príncipe Valiente* es verbal e imaginativo. La acción tiene lugar en las mentes de los jugadores. El juego es en su totalidad un intercambio verbal, que se interrumpe cuando se lanzan las monedas para resolver conflictos.

Los jugadores cooperan para crear una experiencia fantástica que compartir, guiados por uno de ellos, que asume el papel de *Narrador*. [...] (Stafford, 1990:5)

Se puede contemplar la tendencia inicial a incentivar la actuación verbal frente al sistema de juego, así como el énfasis en los elementos narrativos sacrificando para ello las reglas mecánicas cuando fuera necesario. Esto se acrecentará en manuales posteriores, de los cuales merece la pena mencionar el antiguo *Mundo de Tinieblas* por su repercusión.

En cuarto y último lugar, se encuentran una serie de manuales de rol experimental dirigidos a jugadores veteranos. Aunque hasta este punto se ha podido deducir que dependiendo del libro los conceptos aplicables al juego de rol oscilan entre un punto y otro, esta nueva tendencia obvia sus definiciones:

¿Qué es un juego de rol?

Este libro está dirigido a jugadores de rol experimentados. Si no sabes lo que es jugar al rol, ¿cómo diablos has conseguido una copia de este libro?

Si crees que éste es un libro acerca de fenómenos sobrenaturales genuinos y reales, o que enseña a lanzar conjuros o a ser un verdadero vampiro, estás seriamente confundido.

Si crees que los juegos de rol pueden ser una forma de entretenimiento interesante pero no pillas del todo el concepto básico, búscalo en Internet o haz que un amigo friki te lo explique. (Laws, 2006: 6)

Esta no definición sirve de referente contextual de elitismo imperante en esta forma de ocio, ya mencionado previamente por Ranera Sánchez (1999) y Fine (1983). Queda de fondo el concepto de que “se sabe” qué es el juego de rol, pero cada jugador y creador lo enfoca desde una perspectiva, generando una visión segmentada y excluyente.



Pero hasta este momento lo que se ha contemplado no es más que una de las modalidades generales del juego de rol, en mesa. Todos los manuales hacen referencia a la narración y actuación verbales, con alguna mecánica de juego basada, sobre todo, en variables aleatorias. Pero con la llegada de la siguiente modalidad, en vivo, surgen cambios significativos.

El primer acercamiento en España fue a través de *Killer*. Éste comenzaba con un planteamiento radicalmente distinto a lo antes mencionado: “En *Killer*, no creas un personaje de papel... el personaje eres tú”, (Jackson, 1991,3). Seguía a su vez con la aparente contradicción de términos “El objetivo en *Killer* es eliminar a los oponentes (...). Bajo la supervisión de un director de juego, los jugadores intentan anotarse “asesinatos” por medio de pistolas de ventosas, “granadas” de confetti, trampas cazabobos hechas con globos y decenas de otros ingeniosos artilugios. Los supervivientes ganan” (Ibid.).

El verdadero problema está en que *Killer* no se comercializó como juego de asesinato, sino como juego de rol. En verdad, sólo una de las maneras de juego de *Killer* recibía el nombre “de rol”, “En una partida de rol, cada jugador adopta un nombre, pasado y personalidad distinta de la suya propia. Los jugadores pueden adoptar alias en cualquier partida, tanto mejor si aterrizan o confunden a sus enemigos [...]. Cada jugador debería adoptar un tipo de personalidad, como las descritas a continuación. Cada tipo tiene sus ventajas y desventajas” (Jackson, 1991, 13). Por tanto, lo que se está haciendo es entrar dentro de los juegos de asesinato en el ámbito de los juegos de rol.

La siguiente inclusión en el mercado fue la del *Teatro de la mente*, que se autoconsidera un “juego interactivo” en el cual mezcla la tendencia de las “variantes del juego de mesa” con los “juegos de fantasía en vivo” para así centrarse en “contar una buena historia” (Rein•Hagen, Lemke y Tinney, 1999, 8-9). A nivel definitorio básico, se mueve en los conceptos de “En cierto modo, ni siquiera es un juego. No hay tablero, ni dados, ni reglas para conseguir la victoria” (Rein•Hagen; Lemke y Tinney, 1999, 7). Juega con la premisa básica de la continuidad narrativa “La historia debería ser lo primero. Si todos los participantes en una discusión pueden ponerse de acuerdo para resolverla, ignora las reglas” (Ibid.).

En cuanto al videojuego, hay que recurrir a los estudios académicos en pos de una definición. Al principio recibieron esta terminología aquellos que usaban el sistema de algún juego de rol en mesa para cuantificar las operaciones matemáticas necesarias que



permitieran la emulación de las aventuras (Taylor; 2006: 21 y Castronova; 2005, 9). Se generaba un entorno virtual, ya fuera mediante texto o imágenes, en el cual se desarrollaba la acción. Además del interfaz gráfico, se experimentó con las opciones de multijugador, llegándose a los MMORPG (Multiplayer Massive Online Roleplaying Game) en los que miles de usuarios comparten entorno de juego.

Además, hay que considerar el rol por escrito. Éste comenzó como una progresión de los *wargames* por correo postal ya en los años setenta (Fine, 1983). Con el acceso a Internet se produce la revolución, permitiendo desde la práctica a través del correo electrónico hasta el foro, chat o servicios de mensajería. Se genera software específico como *Fantasy Ground*, para poder emular partidas en mesa de *Dungeons & Dragons*, o sistemas de juego a través de páginas web.

A nivel definitorio el único problema que se nos plantea es que, salvo la modalidad de videojuego, en el resto hay interacción real con otros jugadores. Pero para aclarar este concepto debemos recurrir al concepto de virtual. Éste recibe entre otras la acepción de potencial (Ryan, 2004, 90), siendo los diversos subprogramas los que cumplen la función emuladora del entorno real.

Salvando ese escollo, y sobre todo tras integrar los conceptos de Daniel Mackay, se puede llegar a la siguiente definición de juego de rol, la cual resulta suficientemente integradora de las distintas modalidades así como diferenciadora de otras formas de ocio:

Un juego de rol es una actividad lúdica consistente en interpretar uno o varios personajes en un relato; como juego, es libre en su elección y está sometido a reglas, que serán particulares para cada juego de rol en concreto. Como interpretación, consiste en intentar no ser uno mismo, tomando decisiones e intentando actuar como el personaje del mundo de juego. Y como narración es un relato interactivo, en un entorno imaginario, donde se encontrará con otros personajes en diversos escenarios, moviéndose a través de las acciones que determine y los acontecimientos que le ocurran.

Téngase en cuenta que en ningún momento se habla de narración ni de interpretación en grado superlativo. Se trata de un proceso gradual, en el cual un participante puede decidir entrar en mayores o menores complejidades del proceso de dejar de ser uno mismo para pasar a ser un personaje de ficción. Así, “The role-playing game exhibits a



narrative, but this narrative does not exist *until* the actual performance. It exists during every role-playing game episode, either as a memory or as an actual written transcription by players or gamemaster”⁵ (Mackay, 1974,50). Véase cómo se tiende a un concepto de realidad mental, creada a partir de los retazos de la narración, ya sea de las interacciones de una partida en mesa, de la desubicación de un escenario o vestuario artificial de un rol en vivo, de un mundo limitado de un videojuego o de la descripción de una partida por escrito.

3.- TAXONOMÍA

Para esta parte del artículo buscaremos elaborar una serie de clasificaciones funcionales desde una perspectiva pedagógica. Ante cada tipo o modalidad de juego especificaremos posibles puntos de trabajo para la profundización posterior. Ha de entenderse también que, como en toda estratificación de criterios no cuantificables, ciertos juegos pueden quedar a medio camino entre dos grupos o, de hecho, pertenecer a ambos. Véase por ejemplo *La última cena* (Greenberg, 1999), un manual de rol diseñado para jugarse en mesa, o simultaneando ciertas escenas en vivo.

3.1.- Clasificación básica. Las cuatro grandes modalidades

El primer criterio ha sido ya trabajado en el apartado definitorio. Se trata de los condicionantes básicos comunicativos, que generan una serie de necesidades por parte del participante para completar el mundo de ficción que se imagina a través de los estímulos recibidos.

De este modo, se tendría en primer lugar la modalidad en mesa, caracterizada por la interacción verbal entre los distintos participantes. Está limitada a la sala de juego. Para intentar que todos los participantes se hagan a la idea de las descripciones y la situación real de los personajes en las narraciones, suelen encontrarse recomendaciones en los manuales de mapas, ilustraciones, música de ambientación y miniaturas. Como narración fundamentalmente oral, fomenta el desarrollo de aptitudes relacionadas con la interacción social cercana, sobre todo en contraste con el rol en vivo que puede llegar a ser extenuante para alguien con problemas de adaptación. El control se ha de efectuar en el arbitraje y en la selección de contenidos, que se han de adecuar a los jugadores en concreto. Es de todas las modalidades la que más fácil supervisión puede llevar a un formador, pero por contra le hace trabajar con grupos reducidos. Uno de los problemas



principales es la posibilidad del sedentarismo, puesto que la realización del juego se tiende a hacer con los miembros sentados. Además, debido a la duración de las sesiones, se suele consumir comida basura⁶.

En cuanto a la modalidad en vivo, se define por la utilización del cuerpo y sus recursos expresivos, así como la posibilidad de desplazamiento. La limitación física puede superar en este caso la sala de juego, llegando incluso a enormes extensiones. La posibilidad de adaptación pedagógica de esta modalidad resulta interesante incluso para edades tempranas para lo cual puede considerarse el artículo “El juego de rol utilizado como instrumento pedagógico” (Chico, 1999). En lo positivo, se fomenta el ejercicio físico. Además, el proceso de inmersión en el personaje puede llegar a cotas mayores, jugando con los distintos elementos de la dramaturgia como la preparación del decorado, el vestuario, interacción física entre participantes, etc. Es en este último caso donde hay que prestar una mayor atención al diseñar el juego, puesto que al poder permitirse (o de ser necesario prohibirse) la interacción física entre participantes puede dar lugar a conflictos violentos o accidentes no deseados.

El videojuego de rol viene condicionado por la interfaz. Necesita de soporte informático para jugarse, ya sea a nivel individual o en multijugador. De todas las formas, es la más propensa a generar sedentarismo, aunque las nuevas tecnologías como la Nintendo Wii están acercando poco a poco el videojuego de rol a una auténtica realidad virtual, que permite nutrirse más del rol en vivo que el rol en mesa. Muchos de estos videojuegos sirven de simulacro para situaciones cotidianas. El problema para el formador es que, salvo contadas ocasiones, no puede controlar la generación de contenidos, de forma que se ha de hacer una supervisión por separado de cada juego. Además, aquellos que permiten generar contenidos, como puedan ser los servidores multijugador, requieren de nociones básicas de programación. Es precisamente el ejercicio de la informática en cuanto se necesita profundizar en este mercado uno de los principales pros pedagógicos de esta modalidad.

El juego de rol por escrito viene condicionado por el lenguaje. Frente a las posibilidades orales de los dos primeros, éste usa el lenguaje escrito. Al ser de todas las modalidades la que tiene una retroalimentación más lenta, obliga tanto a los árbitros como a los jugadores una emisión de mensajes en las que se enfatizan los detalles de las descripciones, lo que a su vez sirve de estímulo para las aspiraciones narrativas escritas. En muchos aspectos, el rol por escrito no se diferencia de la co-escritura. El sistema mecánico de juego se deja normalmente en segundo término para no ralentizar el



proceso, y en muchos aspectos, sobre todo por carta, es más una cuestión de fe, puesto que es el árbitro quien dice qué ha resultado.

3.2.- Clasificación de los manuales

Los manuales de rol son una fuente de información y de formación válida. Independientemente de cualquier otro criterio interno, compensa saber si el idioma original del manual es el mismo que el de consulta, puesto que ante los problemas de traducción los aficionados buscan la referencia original⁷, fomentándose así el aprendizaje de nuevos idiomas, al menos de la lectura.

Más que los tipos de manuales, se va a clasificar la información que puede aparecer en cada uno de ellos. De este modo, un manual estará compuesto de una o más partes.

En primer lugar está el reglamento. Éste explica el sistema de juego, la dinámica que hay entre los distintos participantes y los sistemas de resolución de conflictos. A nivel narrativo, generan los límites de los relatos, en cuanto a que con determinados sistemas de juego ciertos tipos de historia serán inviables. Las aptitudes desarrolladas en esta parte son las que tienen que ver con el pensamiento abstracto y, normalmente, con el cálculo matemático. El contra, que suele resultar una lectura tediosa, que ha de ser amenizada o generará el desinterés. Se tiende a su vez a subdividir entre generación de personajes, arbitraje y diseño de escenarios, en función de para quién esté destinado el manual. Cuando éstos no incluyen una ambientación predefinida ayudan a desarrollar las capacitaciones de investigación, así como a consumir productos narrativos en los distintos formatos para que generen el marco necesario para diseñar las propias historias.

Continúan los manuales de ambientación. Éstos explican en qué consiste el mundo de ficción, ya sea a través de descripciones o de narraciones. Para amenizarlos, varios libros articulan parte como si fueran cartas escritas por habitantes de este mundo de ficción, lo que suele conducir a generar un ambiente propiciatorio a la escritura de las vivencias del personaje. A su vez, generan un marco de trabajo a partir del cual se estimula la imaginación para pensar posibles historias de juego para los diseñadores de partidas.

La representación cuantificada implica la traslación de personajes, lugares y eventos al mundo de juego. Pueden ser tanto de personajes genéricos usados como plantillas para



varios encuentros como otros muy concretos con nombre. Esta diferenciación, remarcable desde el aspecto narrativo, puede conllevar a la trivialización de la identidad individual llevando al uso de la violencia dentro del mundo de juego como algo usual⁸.

Siguen las historias jugables, que suelen recibir el apelativo de aventuras. Mantienen una doble finalidad: permiten a los árbitros preparar partidas sin consumir un tiempo excesivo y ayudan a comprender qué posibilidades de juego hay para un sistema o mundo en concreto. Es precisamente en este punto donde más a favor y en contra se puede hablar de la aplicación pedagógica de los juegos de rol. Muchas de estas aventuras consisten en los antes mencionados *dungeons*, en los cuales los personajes de los jugadores se abren paso usando la violencia, astucia y deducción. Por otro lado, es en el diseño de estas historias donde se puede hacer hincapié a la hora de personalizarse para el tratamiento propicio de los contenidos. De esta manera, se pueden incluir transversalmente elementos como la educación en valores, empatía hacia colectivos desfavorecidos o soluciones no violentas a los conflictos. Este tipo de manuales puede, a su vez, ser de una historia autoconclusiva, de un grupo de historias entrelazadas o ser el punto de partida de una saga de aventuras entrelazadas entre sí.

3.3.- Clasificación de las ambientaciones

El mundo de juego puede también condicionar las aptitudes desarrolladas por el juego de rol en concreto. La premisa básica de separación sería según la relación mantenida con el mundo real, la cual puede ser tendiendo a la totalidad, alteraciones sobre un patrón real, adaptando obras de ficción o inventando el mundo de juego. El otro grupo de ambientación sería la ubicación cronológica del mundo de juego en relación a la cronología histórica real, pudiendo encontrarse desde la prehistoria hasta mundos ultrafuturistas pasando por alternativas a nuestro presente. Clasificaremos según la primera premisa y desglosaremos las posibilidades de las segundas en cada grupo.

3.3.1.- El mundo real

Aunque se trate de una adaptación literaria o cinematográfica, este tipo de ambientaciones trabajan a partir de la investigación de la realidad, y se ubican en el pasado o el presente de nuestro mundo sin hacer alteraciones en los mismos. Por motivos obvios, no hay juegos de rol futuristas de este tipo.



Uno de los principales valores de este tipo de juegos es que ayudan a conocer la historia y el mundo en el que los jugadores viven. Fomentan la investigación fuera del juego sobre cultura, avances científicos, historia, etc. El principal contra es el genérico de cualquier investigación, y es que ésta se haya hecho sin el suficiente rigor dando por hecho elementos cuestionables. Esto puede ocurrir sobre todo debido a que a los diseñadores de los juegos de rol no se les exige una formación determinada, y dependiendo del perfil de edad y educación del lector puede dar por hecho que lo que se le dice es cierto. Suele encontrarse bibliografía dentro de los propios manuales de ambientación, tanto para el cotejamiento por parte de los árbitros como para la ampliación de la información.

La aplicación directa narrativa de estos juegos se da en los intersticios indocumentados. Así, puede plantearse un módulo a partir de personajes del pueblo llano cuyas acciones no hayan pasado a la historia, grupos que operen en la clandestinidad o, incluso, recrear eventos buscando la fidelidad a lo ocurrido.

A nivel pedagógico el problema parte de que esta fidelidad a la realidad puede conducir en un excesivo esfuerzo para los participantes. Si deja de percibirse como juego y pasa a percibirse como trabajo, existe la posibilidad del abandono, y que por tanto pierda la efectividad. En caso de que el rol del árbitro caiga en manos de un formador, puede quitar gran parte de este trabajo a los demás participantes, aumentando por contra su efectividad pedagógica.

3.3.2.- Mundo real alterado.

Este tipo de ambientaciones parte de la premisa de que en el mundo de ficción han ocurrido ciertos cambios con respecto a la normalidad de nuestro mundo. Éstos pueden ser de menor o mayor cuantía, desde alteraciones en la historia hasta que lo fantástico sea posible y viva oculto o en público.

En cuanto a la temporalidad, se exploran los cambios producidos desde el pasado. Dependiendo de cuánto tiempo haya permanecido la línea temporal diferenciada de la nuestra real, más trabajo se tiene que hacer desde el diseño para que el mundo de juego mantenga coherencia en el presente de las partidas de rol. Téngase en cuenta que no se está hablando del presente real, si por ejemplo la partida se ubica en la Edad Media y el cambio se ha producido el día antes de la partida se cuenta como que se ha producido sólo un día de alteración. Lo que se busca en estos casos no es en sí el realismo, sino la



verosimilitud, que puede alterar el devenir real de los acontecimientos en pro de la “poética de la ficción” (Doležel, 1998: 38), en contraste con la veracidad del caso anterior.

En este caso se permite explorar mundos futuristas a partir del nuestro. Esto permite trabajar con conceptos más allá de los límites de la cronología real, trayendo propuestas a la mesa de juego como mundos devastados por guerras, por el calentamiento global o por la globalización extrema.

El estudio exhaustivo recae sobre todo en árbitros y diseñadores, quienes tienen que ver y asesorarse con cuidado a partir de los cambios posibles que se hacen en el mundo. Por tanto, el estudio de los distintos parámetros de validez pedagógica habrá que hacerlo de cada manual por separado. Estos valores son prácticamente los mismos que en el apartado anterior, sólo que las variaciones permiten una cierta flexibilidad la cual relaja parcialmente la labor de documentación generando así la posibilidad de confundir qué elementos son del mundo real y cuáles aportaciones de la ficción.

Varios de estos juegos, como ocurre con el ya mencionado *La llamada de Cthulhu* (Petersen, 1994), son adaptaciones de obras de ficción. A diferencia de las tratadas en el apartado siguiente éstas se basan en el mundo real estableciendo cambios en el mismo en menor o mayor cuantía. Estos juegos conllevan a la exploración de estas obras tanto para los jugadores como para los árbitros, lo que a su vez conduce a un fomento de la cultura ya sea a través de la lectura o del audiovisual.

3.3.3.- Mundos de ficción inventados en obras previas

A la hora de contemplar estos mundos hay que tener en cuenta que tienen una cronología propia específica, la cual puede estar más o menos desarrollada. Los árbitros perciben ésta con una mayor laxitud, pudiendo hacerse un juego más o menos purista en cuanto al respeto de la misma. Sea como fuere, la necesidad de documentación es considerablemente menor que en los juegos desarrollados en mundos equiparables al real.

La equiparación cronológica ha de hacerse en comparación a la mantenida por el mundo real. Puede, al tratarse de la ficción, que ciertos elementos estén más avanzados y otros más atrasados, teniendo que ubicarse estructuralmente en un punto y especificándose la diferenciación.



La principal cualidad, por tanto, coincide con lo mencionado al final del punto anterior: el consumo de la obra de origen y el hábito que puede llegar a generarse de la lectura o visionado de otras obras similares.

Por otro lado, hay que considerar que la cronología, costumbres y tecnologías del mundo de ficción son incompletas respecto a la real, por lo que fomenta la imaginación de jugadores, árbitros y diseñadores tener que rellenar todos los huecos de creación dejados por hacer en las obras originales.

3.3.4.- Mundos de ficción creados para el juego

En último lugar están aquellos cuyos mundos de ficción han sido desarrollados para el mismo juego. Éstos suelen proponer una cronología oficial hasta una fecha dada, la cual se considera la ubicación perfecta para el desarrollo de cada partida. Por tanto, se puede afectar en las narraciones el devenir de los acontecimientos, puesto que cada grupo de juego ofrece su posibilidad.

La principal ventaja de este tipo está en el fomento de la creatividad y la imaginación, como evolución en continuo de lo hablado para el grupo anterior. Suelen a su vez ser los manuales que incluyen una mayor cantidad de ilustraciones, y para los cuales se fomentan las capacidades de descripción cuando no se tienen las referencias visuales.

Por contra, son los más dados a la trivialización de cuestiones referidas a la violencia, ilegalidad y derechos humanos. Esto es más un elemento dado de la elaboración de los manuales en pro del sistema de juego táctico, herencia de los juegos de guerra, que de los mundos de ficción en sí. Téngase en cuenta que el arco que se abre aquí es infinito, y por tanto da pie a todas las posibilidades, tanto las que desarrollen las aptitudes necesarias como las que hagan lo propio con las apuestas.

Por supuesto, las capacidades icónicas no resultan desarrolladas en los videojuegos con interfaz gráfico, puesto que se percibe como gráficos elaborados por los creadores. Por contra, en la modalidad en vivo se llega a un término más complejo, teniendo que dar forma física mediante disfraces y decorados a los elementos de ficción.



3.4.- Clasificación por género

Este último elemento de clasificación depende de los géneros narrativos predominantes en cada tipo de juego. Para ello pueden tomarse como marco teórico los géneros literarios, cinematográficos o, tras un estudio más exhaustivo y detallado, crear un criterio propio. El principal problema que puede atisbarse tras las cuestiones previamente mencionadas es que el género predominante desde el inicio es el de acción. Se deja, por tanto, este apartado por desarrollar en análisis posteriores.

4.- CONCLUSIONES

El juego de rol se muestra, por tanto, como una herramienta que sobre todo permite desarrollar las capacidades de lectura, interacción social, escritura e imaginación. Dependiendo a su vez de su modalidad, tipos de manual, la clase de mundo de ficción y del género las capacidades para la transmisión de contenidos y aptitudes varían.

En general, la labor que condiciona en su mayoría tanto qué contenidos pueden impartirse a través del juego de rol como qué aptitudes se desarrollarán pertenece tanto al árbitro como al desarrollador de la historia. Un docente ha de implicarse en ambos campos para poder pormenorizar con detalle los distintos elementos necesarios para su desarrollo productivo.

Debido a los condicionantes del juego de rol, es importante desarrollar competencias en el ámbito de la narrativa. La generación de los puntos de interés, dosificación de la tensión dramática, elaboración de personajes interesantes, etc. Todo ha de hacerse en conjunción con los contenidos a enseñar. El campo está abierto al trabajo, cuestionándose qué puede transmitirse a través del juego de rol, y qué no.

Una de las cuestiones que conviene trabajar con detalle es el perfil de edad para cada tipo de contenidos, así como el número de participantes. Una partida de rol en mesa suele requerir un árbitro por cada seis jugadores aproximadamente, y una partida en vivo puede oscilar dependiendo de la complejidad. Precisamente el videojuego de rol es el que más control permite a los administradores, puesto que no necesitan estar sempiternamente encima de los jugadores pudiendo dejar programados acontecimientos.



Otra cuestión está en trabajar con el rol como forma de ocio genérica, en cuyo caso habría que fomentar ciertos tipos de juegos frente a otros. Para ello, conviene también hacer un impacto de edades, y unas herramientas de supervisión. Al igual que ocurre con los demás medios narrativos, como el cine o los libros, conviene supervisar qué se transmite en estos juegos. Esta responsabilidad no recae en el caso de la infancia y la juventud en el formador, sino también en la familia, quien puede en una tienda elegir qué manual regalar, no sólo valiéndose para el juicio de la ilustración de la portada. Conviene para ello crear un sistema de reseñas válido desde la perspectiva pedagógica, para que se pueda saber qué se está consumiendo.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

Bridges, J. y Greenberg, A. (1996). *Fading suns*. EEUU: Holistic Design Inc.

- (1998). *Fading suns*. Madrid: La Factoría de Ideas.

Castranova, E. (2006). *Synthetic Worlds. The business and culture of online games*. Chicago: The University of Chicago Press.

Chico, R. (1999). El juego de rol utilizado como instrumento pedagógico. *Aula de innovación educativa*, 80, 24-25.

Dolezel, L. (1998). *Heterocósmica: Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco/Libros.

Fatland, E. (2005). Knutepunkt and Nordic Live Role-playing: A crash course. En Bockman, P. y Hutchison, R. (eds.) (2005). *Dissecting larp*, (pp. 11-20) Oslo: Knudepunkt. Disponible en Internet. Extraído el 13 de mayo de, 2009, de <http://knutepunkt.laiv.org/dissectionlarp.pdf>. 13 de mayo de 2009.

Fine, G. A. (1983). *Shared Fantasy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Greenberg, D. (1999). *La última cena*. Madrid: La Factoría de Ideas.

Hughes, J. (1988). *Therapy is Fantasy: Roleplaying, Healing and the construction of Symbolic Order*. Presentado en Anthropology IV Honours, Medical Anthropology



Seminar, Dr. Margo Lyon, Dept. of Prehistory & Anthropology, 181 Australian National University. Se puede localizar en http://www.rpgstudies.net/hughes/therapy_is_fantasy.html.

Ibáñez, R. (2001). *Aquelarre: La tentación*. Barcelona: La Caja de Pandora, S.L.

Jackson, S. (1991). *Killer. Juego de rol en vivo*. Barcelona: Joc Internacional.

Laws, R.D. (2006). *Los Esoterroristas*. Sevilla: Edge Entertainment.

Mackay, D. (2001). *The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art*. Jefferson (Carolina del Norte, Estados Unidos de América): McFarland & Company, Inc.

Mentzer, F. (ed.) (1983). *Dungeons & Dragons: Players Manual*. EEUU: TSR Hobbies Inc.

Petersen, S. (1994). *La llamada de Cthulhu*. Barcelona: Joc Internacional.

Ranera Sánchez, P. (1999). *Juegos de rol: experiencia en los mundos de lo imaginario*. Tesis inédita. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Antropología Social.

Rein•Hagen, M., Lemke, I. y Tinney, M. (1999). *La Mascarada: El Juego de Rol en Vivo*. Madrid: La Factoría de Ideas.

Ryan, M.L. (2004). El ciberespacio, la virtualidad y el texto, en Sánchez-Mesa, D. (Comp.) *Literatura y Cibercultura*. Madrid: ARCO/LIBROS. 73-115.

Soanes, C. y Stevenson, A. (eds.) (2006). *Oxford Dictionary of English*. Nueva York: Oxford University Press.

Taylor, T.L. (2006). *Play between worlds: exploring online game culture*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press (Massachusets Institute of Tecnology).

Tynes, J. (2003). *Puppetland. Un juego narrativo manejado con hilos en un lúgubre mundo de ensueños/Power Kill. Un metajuego de rol por John Tynes*. Sevilla: Edge Entertainment

NOTAS

1.- Traducción personal:

role playing (también **role play**) ► nombre [incontable] 1 principalmente en Psicología el acto o interpretación de un rol particular, sea consciente (como técnica en psicoterapia o entrenamiento) o inconscientemente, de acuerdo con las expectativas percibidas por la sociedad como miradas de la conducta de una persona ante un contexto particular.

2 participación en un role-playing game

- *DERIVACIONES* **role-play** verbo. **role player** nombre.

role-playing game ► **nombre** un juego en el que los jugadores toman los roles de personajes imaginarios que se dedican a buscar aventuras, típicamente en un entorno de fantasía supervisados por un árbitro.

2.- *LARP* es un acrónimo de *Live Action Role-play*. En la traducción de esa expresión cabe el problema de si traducir la palabra *play* por “jugar”, “representar” o “interpretar”. Podría ser tanto “juego de rol en vivo” como “representación de rol en vivo” o “interpretación de rol en vivo”. La primera, por su unión a los juegos de rol en mesa, ha quedado como expresión genérica y aceptada.

3.- Traducción personal: “(...) un grupo de habitaciones y corredores en los que pueden encontrarse monstruos y tesoros”

4.- Traducción personal: “Esto es un juego de rol. Lo que significa que serás como un actor, imaginando que eres alguien diferente, y fingiendo ser ese personaje. Sin embargo no necesitarás un escenario, ni trajes o libretos. Sólo necesitas imaginar”.

5.- Traducción personal: El juego de rol presenta un narración, pero ésta no existe *hasta* la representación misma. Existe durante cada episodio del juego de rol, o como un recuerdo o como una transcripción real de jugadores o director de juego” (Mackay, 1974,50).

6.- No es necesario recurrir a los estudios sociológicos de Fine o Ranera Sánchez para comprobar esto. No suele ocultarse ni por los propios manuales, llegando a ser elemento de parodia. Tómense como referencia los relatos online de Al Bruno III, conocido como Ab3, los cuales pueden consultarse en http://members.dodo.com.au/~teeshy/jorge/ab3/ab3_intro.htm.

7.- Tómese como ejemplo el juego de rol *Fading suns*, que debido a un error tipográfico en original, coincidiendo con un salto de página, la palabra “peasant” se dividió en “peas” y “ant” (Bridges y Greenberg, 1996,6 y8) siendo traducido como “hormigas guisante” (Bridges y Greenberg, 1998, 6).

8.- El metajuego de rol *Power Kill* (Tynes, 2003) establece una reflexión sobre este fenómeno que se produce en muchos de los juegos de rol comerciales. El autor da acceso público a esta obra en la siguiente página web: http://johntynes.com/revland2000/rl_powerkill.html (18 de mayo de 2009).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 185-204 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7458/7474



EL PERFIL DEL EDITOR DE JUEGOS DE ROL

Resumen: El presente trabajo estudia y analiza, a través de diversas encuestas personalizadas, el perfil tipo que presentan los profesionales que se dedican al arte de editar libros de rol en España.

Palabras clave: España; industria editorial; juegos de rol; perfil del editor.



THE PROFILE OF ROLEPLAYING GAMES EDITOR

Abstract: This work study and analyze, across diverse personalized surveys, the profile of publisher, this kinds of professionals who devote themselves to the art of editing roleplaying games books in Spain.

Key words: Spain; publishing industry; roleplaying games; profile of editor.



EL PERFIL DEL EDITOR DE JUEGOS DE ROL

Fecha de recepción: 15/07/2010; fecha de aceptación: 08/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Héctor Sevillano Pareja
hsevillanopareja@gmail.com
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

En este trabajo han colaborado tres editoriales^[1] aportando otros tantos editores^[2]. Las editoriales representadas son: Devir Iberia; Nosolorol y Ediciones Sombra. Obviamente

^[1] Si se quiere conocer algo de la historia editorial de los juegos de rol en España, conviene leer el artículo que a continuación reseñamos. En él hay una entrevista a Francesc Matas, presidente de Joc Internacional. Editorial pionera de los juegos de rol en nuestro país, con juegos míticos como la mencionada *La Llamada de Cthulhu*, *RuneQuest* o *El Señor de los Anillos*, entre otros. Aunque esta empresa nació en 1984 y durante bastantes años fue una de las empresas punteras de esta industria sin embargo diversos problemas la llevaron a no ver la luz del nuevo milenio. Algunos profesionales del sector atribuyen su cierre a un exceso de líneas de juego poco rentables, otros lo atribuyen a que la editorial no se hiciera con los derechos para la traducción de AD&D y posteriormente D&D. La referencia es esta: *REVISTA LÍDER* (1995). Entrevista a Francesc Matas, 10 años de Joc Internacional. *Líder*, 45, 14-15.

^[2] De la figura del editor hay múltiples definiciones que describen las funciones que debe poseer todo buen editor. Nosotros hemos escogido tres puntos de vista para que nos sirvan de punto de partida:

- Según Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1999, 3): "...L'éditeur est celui qui a le pouvoir tout à fait extraordinaire d'assurer la *publication*, c'est-à-dire de faire accéder un texte et un auteur à l'existence *publique*, conquise et reconnue. Cette sorte de "création" implique le plus souvent une consécration, un *transfert de capital symbolique* (analogue à celui qu'opère une préface) qui est d'autant plus important que celui qui l'accomplit est lui-même plus consacré, à travers



hubiéramos preferido que hubieran participado más editoriales, especialmente La Factoría de Ideas^[3] y Edge Entertainment (ya que con ellas y las anteriormente mencionadas se cubriría casi todo el mercado de lo editado actualmente en España), pero no ha sido posible. La primera porque no ha participado en ningún momento en la investigación, pese a los múltiples intentos llevados a cabo para obtener su colaboración; la segunda, que pese a que en un primer momento sí que mostró disposición a aportar datos para la investigación, finalmente se cerró en banda. Si bien contar con tres de las cinco mayores editoriales del sector no es nada despreciable. Son empresas relativamente jóvenes en el ramo de la edición, cuentan con personal variado,

notamment son “catalogue”, ensemble des auteurs, eux-mêmes plus ou moins consacrés, qu’il a publiés dans le passé...”.

- Para el director general de la División editorial Librerías del Grupo Planeta, Jesús Badenes (Peces, 2006, 46), el editor debe percibir tres necesidades de los lectores:
 1. Información
 2. Formación
 3. Generar un estado de opinión, y eso igual que un periódico lo hace a través de su línea editorial, un editor lo hace a través de la opción que toma para su catálogo...”.
- En palabras de Nancy Sánchez y Yuniar Díaz (Sánchez Tarragó y Díaz Álvarez, 2005, 10-11), hay cinco tareas que el editor debe controlar:
 1. “...Selección (de contenidos, de autores, de árbitros, etc.)
 2. Finanzas
 3. Organización
 4. Agregación (agregar valor)
 5. Marketing

...Esta última tarea integra una de las tendencias fundamentales relacionadas con las competencias profesionales: la orientación al mercado...”.

^[3] Para conocer algo de la línea editorial de esta compañía se pueden leer las palabras de su director, París Álvarez en declaraciones a la revista *Delibros*: Álvarez, P. (2006): Panorama 2005 edición ficción, La Factoría de Ideas. *Delibros*, 19 (194), 56.



que recorre todo el campo de los juegos de rol lo que nos proporciona información suficiente como para poder hacer un perfil definido del editor. Los encuestados han sido los que figuran a continuación:

Xavi Garriga^[4] : Editor de Devir Iberia^[5], anteriormente trabajó en Farsa's Wagon^[6]. Es uno de los principales artífices de la difusión y del éxito de la tercera edición de D&D^[7]

^[4] Hay una entrevista bastante curiosa realizada a este editor, aunque particularmente centrada en los juegos de tablero en: VASEL, T.: Real men play board games, Interviews by an Optimist 44 - Xavier Garriga. *The Dice Tower*. 9 de junio de 2005. [En línea].

< <http://www.thedicetower.com/interviews/int044.htm> >. [Consulta: 1 de abril de 2009].

^[5] Devir es una editorial de origen brasileño fundada en 1987 en São Paulo. La filial española se creó en diciembre de 2000 y está ubicada en Barcelona. Además del material antes mencionado, Devir ha publicado libros de rol de: *Hackmáster*, *Midnight*, *Juego de Tronos* y diverso material de D20 no relacionado con D&D (directamente, aunque precisan de los básicos de dicho juego para poder utilizarse). Más información en: <http://www.devir.es/index.php>.

^[6] A cerca de sus inicios en esta editorial se pueden leer los comentarios de Garriga durante la celebración de las Gen Con de 1994 en Barcelona. La referencia es la siguiente: SÁNCHEZ, I.; POUJADE, J. C. (1995): GENCON 94, el principio de algo grande. *Dosdediez*, 7, 18-23. Además de éste artículo hay otra entrevista de su etapa en Farsa's Wagon: García Castro, E. (2000): El carro de la Farsa, entrevista a Xavi Garriga. *Líder*, 5, 30-35. Apenas un año después, en 2001, dejaba esta editorial y se unía a Devir Iberia. Este cambio de editorial hay que enmarcarlo en el contexto de transición en el que se encontraba la industria de los juegos de rol. En el año 2000 desaparecía AD&D y daba paso a la tercera edición de D&D. Entre tanto y en los últimos años TSR había sido adquirida por Wizards of the Coast y ésta a su vez había sido comprada por Hasbro. En España este movimiento editorial derivó en que Martínez Roca en el año 2000 perdiera la licencia, con la cancelación de AD&D, en favor de Devir Iberia, que ya había llegado a diversos acuerdos con Wizards en Brasil y que poseía la licencia para España de la tercera edición de D&D. En este contexto es donde Xavi Garriga tiene cabida. Hasta el año 2000 era el coordinando / gestor de la producción de la línea de AD&D para Martínez Roca, de manera que cuando Devir se hizo con los derechos de D&D, el paso desde Farsa's Wagon a Devir parecía lógico.



en España y responsable de la nueva edición de este juego, es decir, su cuarta edición. Al margen de D&D, ha dirigido otras líneas de la editorial como *Star Wars* o *El Capitán Alatríste*. En la actualidad todas las líneas de rol de la editorial llevan varios años paralizadas, salvo el mencionado D&D. Mientras tanto han centrado su línea editorial en los juegos de tablero y en las cartas de *Magic*.

Juan Carlos Herreros Lucas^[8]: Es autor y editor de Ediciones Sombra^[9], aunque también trabajó en Cronópolis. Destacan en esta editorial las obras creadas por él, como: *Comandos de Guerra*, *Exo* y *Rol Negro*^[10], además de su revista *Sire* y su revista on line *Desde el Sótano*.

^[7] Sobre los inicios de D&D en España es interesante leer la entrevista al entonces editor de Ediciones Zinco, Luis Vigil, allá por el año 1994: DÍAZ, O.; POUJADE, J. C. (1994): La irresistible ascensión. *Dosdediez*, 5, 53-58.

^[8] Por distintos problemas de distribución nos ha sido imposible consultar directamente material de esta editorial. Para suplir esta carencia se ha recurrido a la consulta de diverso material disponible en Internet.

^[9] Tras la extinción de la editorial Cronópolis, Herreros decidió fundar en 1999 Ediciones Sombra, como modo de dar salida al material que tenía en mente y que hasta ese momento no había encontrado su hueco en las editoriales de entonces. Se puede encontrar más información sobre los productos de la editorial en: <http://www.edsombra.com/dbsombra/index.asp?apa=14>

^[10] Para conocer algo más acerca de este editor conviene revisar el siguiente enlace: EQUIPO NOSOLOROL: Entrevista a Juan Carlos Herreros (Autor de Rol Negro). *Nosolorol revista on line*. 17 de mayo de 2006. [En línea]. < <http://www.nosolorol.com/revista/index.php?nrev=36&nsec=13> > [Consulta: 1 de abril de 2009].

Sobre este punto, también tiene su importancia el artículo que exponemos a continuación: NOREN: Entrevista a Ediciones Sombra. *Comicvia*. 19 de noviembre de 2007. [En línea]. < <http://www.comicvia.net/blog/?p=2232> y <http://www.comicvia.net/blog/?p=2233> >. [Consulta: 20 de febrero de 2008].



Manuel José Sueiro y Abad: Además de editor, es autor. Para Nosolorol^[11], su editorial, ha publicado: *sLAng*^[12], *Lances*; e *Inocentes*. Aparte de sus libros, en el catálogo de Nosolorol se pueden encontrar los siguientes títulos: *Usagi Yojimbo*^[13], diverso

^[11] Tras el fracaso de la editorial Libros Ucronía, varios de sus componentes se animaron a hacer una revista on line denominada Nosolorol (<http://www.nosolorol.com/>), cuyo nombre deriva de que los contenidos la misma no iban a centrarse únicamente en él. Tras el éxito de visitantes que tuvo, se decidieron a constituirse como editorial para intentar publicar material fundamentalmente español. Dieron este paso en 2006, fijando su residencia en Madrid y hasta el momento han estado participando en diferentes jornadas de aficionados con bastante aceptación. A este éxito ha colaborado, a parte de la revista, la tienda on line de la editorial (cuya ubicación física estaba hasta hace poco en Córdoba y que ahora han reubicado en Madrid) y en donde además de material de la propia editorial, también han estado sirviendo hasta hace poco material de otras compañías, de importación y libros descatalogados.

^[12] Como en el caso de Juan Carlos Herreros, en éste artículo hay pormenores editoriales que resultan interesantes y por ello exponemos la referencia: EQUIPO NOSOLOROL: Entrevista a Manu y Ángel (Coautores sLAng). *Nosolorol revista on line*. 13 de marzo de 2006. [En línea]. < <http://www.nosolorol.com/revista/index.php?nrev=34&nsec=11> > [Consulta: 1 de abril de 2009]. Igualmente, consideramos útil consultar estos otros dos artículos on line:

- DEUS101: Entrevista a los muchachos de Nosolorol. *Dragonmania*. 18 de febrero de 2007. [En línea]. < <http://www.ociojoven.com/article/articleprint/976605/> > [Consulta: 1 de abril de 2009].
- NOREN: Entrevistamos a Manuel J. Sueiro, de Nosolorol Ediciones. *Comicvia*. 8 de febrero de 2007. [En línea]. < <http://www.comicvia.net/blog/?p=1196> >. [Consulta: 20 de febrero de 2008].

^[13] HOLMGREN, J.; HIEL, P. (2006): *Usagi Yojimbo*. Madrid, Nosolorol.



material para D20^[14], *Roleage*^[15] y *Mutants & Masterminds*, además de libros de ayuda para el juego, librojuegos, etc.

2.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de esta introducción pasamos a la información de los cuestionarios. En primer lugar, dichos cuestionarios han sido elaborados con preguntas similares, salvo en las ocasiones en que ha sido necesario adaptarlos a los planteamientos específicos de cada editorial. Los resultados son éstos:

Todos los editores con los que se pudo contactar son hombres.

En cuanto a las preguntas del cuestionario, quisimos saber cómo enfoca un editor el mercado de los juegos de rol. O dicho de otro modo, ¿consideran los editores que el sector está en crisis? Al respecto opinan que hay un cierto estancamiento y que el mercado necesita un revulsivo, que quizá venga de la mano de la 4ª edición de *D&D*. Esto parece confirmar la respuesta sobre la prioridad editorial en los productos que publican, todas editan rol, pero también trabajan con otros productos para diversificar la oferta y adquirir nuevos clientes. Para poder conocer de primera mano cómo deben orientar su producción, utilizan los foros de aficionados que han creado en sus propias páginas webs.

^[14] Como el libro creado por Sacaluga, *99 espadas*, cuya referencia es: DÍAZ SACALUGA, I. (2006): *99 espadas*. Madrid, Nosolorol.

^[15] Uno de sus últimos proyectos editoriales y que está llamado por sus características a ser uno de los juegos estrella de la editorial. Pese a que en diversas ocasiones Sueiro se había posicionado en contra de editar juegos medievales-fantásticos (incluso en el foro de la propia editorial), al final la calidad del producto le ha hecho variar de criterio. La referencia es: GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, P.; MAÑAS CARBONERO, L.; LANZA CEBRIÁN, J. D. (2007): *Roleage, evolved roleplaying game*. Madrid, Nosolorol.



Los editores han constatado que el uso de las nuevas tecnologías, además de permitirles conocer de primera mano qué productos demandan sus posibles clientes, les permite acceder a un mercado hasta ahora poco explotado, como es el mercado de los núcleos rurales. La ampliación de la población que tendrá acceso a Internet localizada en los núcleos rurales, que hasta hoy recibían poca información de sus productos (al haber poco mercado potencial no se creaban tiendas especializadas de rol que se mantuvieran con esa demanda y por lo tanto ni se servían revistas ni libros de rol), permitirá un aumento del mercado. Al detectar las editoriales la pérdida de clientes potenciales, todas ellas han abierto tiendas virtuales que sirven a dichos núcleos.

Sobre el sistema D20 consideran que es mayoritario pero no domina el mercado, eso es exclusivo de los Estados Unidos.

En lo tocante a la piratería, los tres editores consideran que sus productos no han sido muy copiados. Uno de ellos cree que si hubiese sido al contrario, es decir, que sus productos hubieran sido muy pirateados habría tenido que cerrar; otro opina que la copia puede haber servido de paso previo a comprarse el producto, pero que esta idea todavía era objeto de discusión en la editorial; y el tercero que lo que más daño les ha hecho es la copia informática, pero que tampoco les quedaba claro en la empresa cuánto se había perdido por ello.

En lo relativo al proceso de selección de manuscritos también hay diversidad. Dos de las empresas se decantan por buscar gente que escriba lo que la empresa quiere sacar y en el caso de las traducciones, seleccionando lo que se va a publicar (normalmente guiados por criterios económicos). En cuanto a la tercera editorial, el proceso se inicia por la selección de las obras terminadas que llegan a la editorial. Ésta se hace entre los editores-jefe y un consejo de consultores expertos (a partir de unos criterios de calidad, originalidad, interés comercial y coherencia con la línea editorial). En las otras dos editoriales la responsabilidad final la acarrea el editor. En resumen los criterios para seleccionar una obra serían un cóctel entre originalidad, calidad, criterios económicos e intuición del editor.

reguntados por si efectuaban análisis del mercado, respondieron que no. En el mejor de los casos consiste en hablar con las tiendas, ir a jornadas, hablar con los clientes, realizar encuestas vía web, etc. Todo con tal de conectar con el lector y acertar en el próximo lanzamiento. De momento y en opinión de los tres editores, estamos probablemente en una etapa de transición, si no estancados. El mayor problema es que



el mercado es reducido y que incluso llegando a grandes cantidades de aficionados, el mercado seguiría siendo pequeño, con lo que para satisfacer al cliente desde la perspectiva editorial tendrían que arriesgar y, en ocasiones, mucho. Esto se ve contrastado con la disminución del número de editoriales en activo desde los años 90 hasta la actualidad. De facto, hasta ahora las editoriales han apostado por publicar títulos consagrados en otros países, en lugar de arriesgar y sacar al mercado títulos de autores españoles. Esto queda demostrado por la masiva presencia en el mercado de traducciones de juegos extranjeros, hecho comprobado en la base de datos del ISBN.

Encuestados sobre el número de títulos (sin importar el género) que llevan editados, las editoriales se mueven entre los veintinueve de Nosolorol, los veintisiete de Sombra o los más de doscientos de Devir. De ellos de rol serían, siguiendo el mismo orden y respectivamente, diecinueve, once y algo más de un centenar. Divididos todos los títulos, la producción anual de cada una de las editoriales sería, individualmente, de nueve para Nosolorol, tres o cuatro para Sombra y cincuenta para Devir (veinte de ellos de rol). Eso sí, salvo dos títulos de Devir, el resto del catálogo de las tres editoriales está en activo.

La tirada media, como no podía ser de otro modo, depende de la capacidad que tenga la editorial. Devir, que es la mayor de las empresas entrevistadas, hace tiradas de 1.500 ejemplares en el caso de obras muy especializadas (por debajo de estas cifras no cubren costes) a 4.000 (normalmente los básicos). Estas cifras andan muy lejos de las posibilidades de las otras editoriales. Sombra, en el caso de los básicos, hace tiradas de 500 a 1.000 ejemplares, y para los módulos aproximadamente de 250 a 500. Cifras muy cercanas a las de Nosolorol que de media se ubican en torno a 300 ó 500 ejemplares^[16]. Todo este proceso logra sacar al mercado más títulos, fidelizando al cliente, y ello debido a la bajada de costes de producción, lo que permite tiradas pequeñas para un mercado como el del rol, pequeño.

[16] Como bien indica Ana Velasco (Velasco Suárez, 2000, 8), “... las nuevas tecnologías [de la impresión digital] hacen posible la realización de escasísimas tiradas y éstas pueden ser rentables llegando a pequeños sectores de lectores...”.



Las reediciones y las reimpressiones están relacionadas con la tirada media. Todas ellas han hecho reimpressiones (en el caso de las editoriales pequeñas de apenas 100 ejemplares, en el caso de Devir más grandes pues cada año reimprimen los manuales básicos de *D&D*). Sin embargo, reediciones todavía no ha hecho ninguna.

En lo relativo a las autoediciones, solamente Sombra las ha hecho^[17]. Lo que comparten al cien por cien es que ninguna ha realizado coediciones o coproducciones.

Al preguntarles sobre las traducciones que editan al año, vuelve a haber respuestas variadas. Sombra no hace traducciones, Nosolorol ha hecho tres y Devir justo al contrario, casi todo lo que publica son traducciones.

También nos interesó saber qué facturación podía llegar a alcanzar una empresa de estas características. Presuponíamos que con las cifras de negocio que se manejan iba a haber diferencias y claramente las hubo. Los márgenes están marcados por el mínimo de Sombra, 40.000€ y el máximo de Devir, 700.000€. Nosolorol no aportó datos al respecto. Se trató además el tema de las subvenciones y ninguna de las editoriales recibe subvenciones públicas.

En el estatus jurídico de las empresas también existe una separación clara, Devir es una sociedad limitada y en las otras dos, sus editores están dados de alta como autónomos. Esta pregunta, la del estatus jurídico, va unida al número de personas que componen la empresa. Todas las editoriales se definen como pequeñas, pero como vamos viendo hay distintos grados. Devir emplea a dieciséis personas, Sombra y Nosolorol a dos (incluyendo en este recuento al editor). Lo que todas reconocen es que además de esta plantilla fija cuentan con colaboradores más o menos fijos y *freelance* para momentos puntuales.

Dado que todas las editoriales se definían como pequeñas, y visto el panorama de absorciones empresariales en Estados Unidos, quisimos saber si tenían miedo de ser compradas por una empresa mayor. La respuesta fue similar en todas ellas, consideran

^[17] Para este punto no se ha tenido en cuenta que el autor publique en su editorial, sino solamente el material proveniente de peticiones de fuera de la editorial.

que son demasiado pequeñas y con un volumen de negocio tan bajo que no resultan interesantes para ninguna de las editoriales grandes.

La cuestión de los premios de las editoriales igualmente ha sido de nuestro interés. Actualmente ninguna de las editoriales tiene premio propio, Nosolorol no tiene ni ha tenido, sin embargo, las otras editoriales sí lo han intentado, aunque al final lo han acabado retirando por falta de participación o de calidad de lo presentado.

Sobre la experiencia que han adquirido en este sector editorial de los juegos de rol, los tres editores destacan la cercanía del público como lo más reseñable.

Consultados por la posibilidad de abrir nuevas sucursales o de modificar la ubicación de su actual sede, todos los editores rechazaron la posibilidad de abrir más delegaciones^[18] y señalaron que la ubicación de la sede, en principio, se escogió por la presencia de los colaboradores en esa ciudad.

A partir de su línea editorial intentamos concluir si habría en un futuro un cambio en el peso que ejercían las traducciones en el total del catálogo. Devir considera que lo que les demanda el público es mantener el peso de los autores anglosajones, Sombra conservará su elenco de obras españolas y Nosolorol seguirá defendiendo un mayor peso en su catálogo de libros españoles, aunque aumentará las traducciones. Mas ninguna se plantea traducir obras que no vengan del inglés. Visto lo cual, Nosolorol y Sombra apuestan por el rol de origen nacional y Devir por las traducciones, con la única excepción de *El Capitán Alatriste*.

Como actividades complementarias Nosolorol y Sombra tienen sendas revistas electrónicas (*Nosolorol* y *Desde el sótano*, respectivamente) y además la editorial de Sueiro tiene una tienda virtual. Devir, sin embargo, delega estas actividades, principalmente reservadas a juegos de tablero y cartas, a la distribuidora, quedándose ellos con las actividades de los juegos de rol.

[18] Haciendo un poco de historia de las editoriales, Sombra tiene sólo la oficina principal en Manises. Devir al ser filial de una empresa brasileña, cuenta en la Península con una oficina en Lisboa y Nosolorol tiene su sede en Madrid.



Respecto a los autores, todas las editoriales tienen un conjunto de autores fijos aunque reconocen que está abierto a nuevas incorporaciones. Hasta aquí llega el planteamiento común de estas empresas ante el modo de ver a los autores. A partir de aquí hay dos puntos de vista enfrentados, Devir edita a partir de lo que publican los autores (relativamente cierto pues los libros de *D&D* son mayoritariamente encargos de *Wizards* a determinados autores y que posteriormente publica esta editorial) y por tanto no suele encargar obras. Por el contrario Sombra encarga los libros a los autores. El problema que surge con los autores españoles es que todos suelen tener otra ocupación pues escribir rol es una afición en España y hasta el momento no un modo de vida. Eso sí, habitualmente son autores todoterreno.

Preguntados por la nacionalidad de los autores de sus respectivos catálogos, en Devir la mayoría son de origen norteamericano (por el peso específico que supone *D&D*) y en las otras dos editoriales es casi exclusivamente español.

En el tema de las negociaciones con los autores, todas las empresas suelen tratar directamente con ellos. La excepción a esto estaría en Devir, ya que algunos autores poseen agente literario.

Metidos en las funciones del editor, los tres entrevistados reconocen que realizan de todo un poco en sus editoriales respectivas, leer, planificar los títulos, ir a las ferias, etc., aunque esto se agudiza en el caso de Sombra o Nosolorol que apenas cuentan con plantilla. Solamente Nosolorol cuenta con algo parecido a un consejo editorial, pero externo a la misma, compuesto por personas con una amplia experiencia y que sugieren, comentan, corrigen y ejercen de comité de lectura. Para la figura del comité de lectura, en el caso de Sombra se recurre a un grupo de personas ajeno a la editorial para que ojeen el material externo que les llega. Devir por el contrario sí cuenta con una serie de lectores fijos que supervisan determinadas obras que por volumen o falta de tiempo no puede supervisar él.

Continuando con la plantilla, la figura del traductor es diferente según la editorial, aunque por lo comentado hasta ahora podemos hacernos una idea ya de su situación. Devir prefiere contar habitualmente con traductores *freelance*, Nosolorol aunque no tiene traductores en plantilla, al final siempre cuenta con los mismos y Sombra directamente no tiene pues no traduce. Estas compañías carecen del resto de la plantilla común a cualquier gran editorial, excepto la figura del ilustrador, con la que cuentan las



tres empresas, el resto (ya sea director artístico, fotógrafos, etc.) buscan a las personas idóneas para el trabajo cuando surge la necesidad. Solamente hay otra figura que también existe en la plantilla de Devir (no en el resto, recordemos que las plantillas de Sombra y Nosolorol están compuestas por dos personas), el documentalista.

Las obras a publicar se fijan con criterios de mercado, es decir, teniendo en cuenta la demanda imperante y la carga de trabajo que pueda salir adelante.

El fondo editorial lo componen en este tipo de empresas las líneas o colecciones de juego, salvo algunos casos de libros sueltos y editados siempre en papel. La salvedad al papel la tienen las revistas electrónicas de Sombra y Nosolorol. Preguntados por si ven posible colgar sus productos en Internet en formato PDF, como hacen algunas editoriales americanas que bajan así el precio de sus obras, todos los editores lo han considerado, pero ninguno lo ve posible para su editorial, por lo menos a corto plazo.

Sobre la línea editorial, ninguno de los encuestados pretende variar su orientación a la búsqueda de nuevas franjas de edad. Resulta curioso observar que Devir considera que está orientada hacia un público juvenil, las otras dos editoriales creen que se dirigen a un público adulto.

Otro aspecto interesante a contemplar en las editoriales es la distribución y la comercialización. Devir España se encarga del catálogo, de la compra de los derechos del libro y de la gestión en castellano, mientras que su sección en Portugal dirige la logística. En el caso de Nosolorol la distribución la gestiona una distribuidora externa y en el de Sombra lo hace la misma empresa. El método de venta es directo en el caso de esta última y en las otras dos combinan el método de distribución ajeno y directo. En Devir esto es así porque vende directamente a algunas tiendas y a través de la tienda on line e indirectamente a través de agentes o de los distribuidores regionales. Algo similar ocurre con Nosolorol, que vende directamente a partir de su tienda *on line* y de forma ajena a través de la distribuidora.

En relación a los canales de venta, Devir surte directamente a algunas tiendas y la distribuidora se encarga de las grandes superficies, es más, algunos de sus libros han estado en el catálogo del Círculo de Lectores. Juan Carlos Herreros y Manuel Sueiro, por el contrario, se conforman con la venta a través de librerías y por correspondencia. Solamente Juan Carlos Herreros ha logrado contactar con alguna biblioteca para surtir la de sus productos. Es decir, las editoriales no emplean a las bibliotecas como posible



cantera para crear futuros aficionados al rol, puesto que solamente Ediciones Sombra surte de productos directamente a la biblioteca municipal donde tiene su sede social.

Metidos en la comercialización, se les preguntó a los editores sobre si realizaban descuentos en los precios dependiendo del canal de distribución. Sombra no los hace, Nosolorol sí (conforme a la legislación vigente) y Devir lo deja en manos del distribuidor, pero lo que influye es el volumen del pedido.

Quisimos conocer las posibilidades de exportación que tienen los productos de las editoriales de juegos de rol. Las dos más pequeñas (Sombra y Nosolorol) no exportan, salvo casos puntuales bajo demanda de jugadores españoles en el extranjero. El caso de Devir es bien distinto, ya que tiene abierta una sucursal en Estados Unidos para gestionar el mercado latinoamericano, además de la división de Devir para Brasil.

Los índices de devoluciones suelen ser motivo de quebraderos de cabeza para los editores. En estas editoriales esto no es así. Es cierto que se producen devoluciones, o así lo reconocen los editores, pero los porcentajes son mínimos en lo que a rol se refiere, pues rondan entre un 1% y algo menos de un 5%^[19]. Estas devoluciones varían dependiendo del canal utilizado, librerías y distribuidoras mayoritariamente, siendo raras las devoluciones en los casos de venta directa.

Otro apartado importante es el de la promoción. Devir posee para ello un servicio de prensa, si bien las otras editoriales tienen que confiar esa tarea en algún colaborador, para que anuncie las novedades y demás noticias en los medios especializados. Los medios en que ofertan los productos varían según cada editorial, aunque compartirían el uso de la publicidad a través de diferentes webs de rol, el boca a boca y la presencia física en las jornadas (esto último sobre todo las editoriales Sombra y Nosolorol). En lo concerniente a las notas de prensa, éstas las hacen los editores, salvo en Devir en la que lo hace la directora de marketing.

Para la promoción las editoriales usan diferentes tácticas consistentes en: la publicación de catálogos de productos para las tiendas, presencia en los foros de Internet de los

^[19] Según Laura Requejo (Requejo, 2005, 31): "...La tasa general de devoluciones para 2003 fue de un 31,4%...", muy alejada por lo tanto de las cifras que ofrecen las editoriales de rol.



aficionados (de las cinco editoriales más potentes, en la actualidad cuatro de ellas mantienen foros de aficionados. Devir los tuvo en su momento pero los cerró) y asistencia a jornadas, en donde se hacen actividades relacionadas con los productos de cada editorial (Nosolorol además suele repartir merchandising en estas jornadas). Las jornadas son seleccionadas siguiendo criterios basados en el número de asistentes y económicos. Devir además posee agentes comerciales que presionan en los puntos de venta para que sus productos estén más visibles.

Por último se les preguntó sobre la cobertura geográfica que intentaban dar a la publicidad de la empresa. Todos los editores respondieron que querían una cobertura nacional.

3.- BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez, P. (2006). Panorama 2005 edición ficción, La Factoría de Ideas. *Delibros*, 19 (194), 56.

Ávila, A. M^a. (2006). Los problemas de la industria del libro. *Delibros*, 19 (197), 20-26.

Barrena, P. (1996). Adolescentes: objetivo editorial. *Delibros*, 9 (94), 43-45.

Bernasocci López, A.; López de Abiadia, J. M.; Neuschäfer, H.J. (eds) (2001). *Entre el ocio y el negocio: industria editorial y literatura en la España de los 90*. Madrid: Verbum

Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.

Bourdieu, P. (1999). Une révolution conservatrice dans l'édition. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 126/127, 3.

Calzado, M.R. (2003). De cómo se descubre un libro. La promoción editorial. *Delibros*, 16 (167), 36-38.

Castillo, M. Á. (1999). El Mercado editorial. *Delibros*, 12 (118), 18-24.



- 2006a): Dossier: Precio de los libros ¿fijo? *Delibros*, 19 (196), 18-22.
- (2006b): Leyes que regulan el mundo del libro. *Delibros*, 19 (195), 24-30.

Cavaliere, A. (2005): *El libro impreso y el libro digital: estudio sobre los modos de producción editorial en el cambio de milenio*. San Vicente del Raspeig. Alicante: Universidad de Alicante.

Cordón García, J.A. (et al.) (1999). *Las fuentes de información: estudios teóricoprácticos*. Madrid: Síntesis.

- (1999): *Manual de búsqueda documental y práctica bibliográfica*. Madrid, Pirámide.
- (2002): La edición en España. *Sintagma: revista de Historia del libro y de la lectura*, Octubre, 113-136.

Cordon García, J. A.; López Lucas, J.; Vaquero Pulido, J. R. (2001). *Manual de investigación bibliográfica y documental, teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.

DEUS101: Entrevista a los muchachos de Nosolorol. *Dragonmania*. Extraído el 1 de abril, 2009, de <http://www.ociojoven.com/article/articleprint/976605/>

Díaz Sacaluga, I. (2006). *99 espadas*. Madrid: Nosolorol.

Días, O.; Poujade, J. C. (1994). La irresistible ascensión. *Dosdediez*, 5, 53-58.

Epstein, J. (2002). *La industria del libro*. Barcelona: Anagrama.

EQUIPO NOSOLOROL (2006, marzo 13). Entrevista a Manu y Ángel (Coautores sLAng). *Nosolorol revista on line*. Extraído el 1 de abril, 2009, de <http://www.nosolorol.com/revista/index.php?nrev=34&nsec=11> >

- (2006, mayo 17). Entrevista a Juan Carlos Herreros (Autor de Rol Negro). *Nosolorol revista on line*. Extraído el 1 de abril, 009, de



<http://www.nosolorol.com/revista/index.php?nrev=36&nsec=13> > [Consulta: 1 de abril de 2009].

García Castro, E. (2000). El carro de la Farsa, entrevista a Xavi Garriga. *Líder*, 5, 30-35.

González Gutiérrez, P.; Mañas Carbonero, L.; Laza Cebrián, J. D. (2007). *Roleage, Evolved Roleplaying Game*. Madrid: Nosolorol.

Hirchs, R. (1990). *Libros, editores y público en la Europa moderna*. Valencia: Alfons el Magnànim.

Holmgren, J. & Hiel, P. (2006). *Usagi Yojimbo*. Madrid: Nosolorol.

Martínez DE Sousa, J. (2005). *Manual de edición y autoedición* (2ª edición). Madrid: Pirámide.

NOREN (2007, febrero 8). Entrevista a Manuel J. Sueiro, de Nosolorol Ediciones. *Comicvia*. Extraído el 20 de febrero, 2008, de <http://www.comicvia.net/blog/?p=1196> >.

NOREN (2007, noviembre 19). Entrevista a Ediciones Sombra. *Comicvia*. Extraído el 20 de febrero, 2008, de <http://www.comicvia.net/blog/?p=2232> y <http://www.comicvia.net/blog/?p=2233> >. [Consulta: 20 de febrero de 2008].

Orúe, E. (2006). ¿Cómo se “caza” al lector? La importancia del marketing. *Delibros*, 19 (197), 38-40.

Peces, T. M. (2006). El futuro de la edición. *Delibros*, 19 (197), 46.

Requejo, L. (2005). Devoluciones: un problema con solución. *Delibros*, 18 (186), 31.

Revista de Libros (2006). La estrategia de precio de las editoriales. *Delibros*, 19 (196), 24-25.

Revista Líder (1995). Entrevista a Francesc Matas, 10 años de Joc Internacional. *Líder*, 45, 14-15.



Sánchez, I.; Poujade, J. C. (1995). GENCON 94, el principio de algo grande. *Dosdediez*, 7, 18-23.

Sánchez Tarragó, N.; Díaz Álvarez, Y. Y. (2005). El sector editorial contemporáneo y las competencias profesionales. *ACIMED*, vol. 13, nº 5, Ciudad de La Habana. Extraído el 1 de abril, 2009, de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v13n5/aci08505.pdf> >

Schiffrin, A. (2000). *La edición sin editores*. Barcelona: Destino.

Tizón, R. (2007). *Crear lo increíble, verdades y mentiras sobre los juegos de rol*. Madrid: Nosolorol.

Vasel, T. 82005, junio 9). Real men play board games, Interviews by an Optimist 44 - Xavier Garriga. *The Dice Tower*. Extraído el 1 de abril, 2009, de <http://www.thedicetower.com/interviews/int044.htm> >.

Velasco Suarez, A. (2000). Mercado de minorías: vías de investigación del circuito de consumo del libro de editoriales independientes. *Coloquio de la Asociación Internacional de Bibliología*, (vol.15, p.8). Extraído el 15 de noviembre, 2006, de <http://www.fundacionyuste.org/acciones/aeb/XV%20AIB2000/VELASCO.PDF>

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Sevillano Pareja, H. (2010). El perfil del editor de juegos de rol, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 205-225 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7459/7476



FIGURAS



Fig. 1. Xavi Garriga en la sala de reuniones de Devir Iberia.



Fig. 2. Manuel José Sueiro y Abad (con camiseta naranja) atendiendo a un cliente en el stand de la editorial Nosolorol durante las PUCLN de 2006.

MOVIMIENTO EDUCATIVO DE LOS JUEGOS DE ROL. MAS ALLA DEL ENTRETENIMIENTO

Resumen: El juego de rol educativo siempre ha demostrado ser una herramienta eficaz para los consultores tratando de desarrollar las habilidades que los empleados están utilizando para realizar ciertas funciones de trabajo. Sin embargo, mientras que el juego de rol a menudo se presenta como un medio de entretenimiento para el aprendizaje, tal insistencia en hacer juegos de aprendizaje más entretenidos, parece tener un efecto inhibitorio en el diseño de juegos y el pensamiento más allá de la adquisición de habilidades simples. Al hacer hincapié en el juego de rol, proceso basado en una negociación conflictiva entre las categorías distintivas de los conocimientos, se presenta la solicitud de exploración de los conocimientos, tanto que se establece la facilitación de procesos reflexivos como la clave para trascender el conocimiento del contexto del juego a la de los participantes. Mientras, se apunta hacia los problemas de compatibilidad entre las concepciones actuales de los juegos de aprendizaje y la facilitación de los procesos de reflexión, el documento subraya la necesidad de pensar en el juego de rol educativo como parte de un diseño didáctico, en lugar de algo beneficioso en sí mismo.

Palabras clave: juego de rol educativos; desarrollo organizacional; aprendizaje; diseño didáctico; la facilitación.



MOVING EDUCATIONAL ROLE-PLAY BEYOND ENTERTAINMENT

Abstract: Educational role-play has long proved an effective tool for consultants trying to develop the skills that employees are using for performing certain job functions. However, while educational role-play often is presented as an entertaining means for learning, such insistence on making learning games more gamish seems to have an inhibiting effect on designing and thinking games beyond mere skill acquisition. By emphasising the role-play based process as a conflictual negotiation between distinctive categories of knowledge, this paper presents the explorative application of knowledge, while framing the facilitation of reflective processes as the key for transcending knowledge from the game's context to that of the participants. While pointing towards the compatibility issues between current conceptions of learning games and the facilitation of reflective processes, the paper emphasises the need for thinking the learning game as a part of a didactic design, rather than something beneficial in itself.

Key words: educational role-play; organisational development; learning; didactic design; facilitation.



MOVING EDUCATIONAL ROLE-PLAY BEYOND ENTERTAINMENT

Fecha de recepción: 07/07/2010; fecha de aceptación: 01/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Thomas Duus Henriksen

tdh@dpu.dk

University of Aarhus

1. - INTRODUCTION

Games in various forms are currently enjoying a lot of interest across various educational settings, and it is becoming increasingly popular to proclaim games as the future for learning. One of the main reasons why games are being invited into learning environments is its ability to facilitate intrinsic motivation and make learning a pleasurable experience.

But even though games are being used for innovating learning environments, this innovative thinking does not seem to have affected the way of thinking games in general. The use of games in the educational setting generally seems aimed towards entertaining its participants (Papert, 1998), and as long as game providers and demanders meet each other on these terms, the educational use of gaming is likely stay stuck in the discourses of edutainment, an understanding of learning and games that is widely criticised (see Egenfeldt-Nielsen [2005] for a review). A similar tendency can be seen within the use of role-play for educational purposes, where such games are often portrayed as colourful contributions and energisers to the learning process.

One key consequence of this practice is that game based learning is being framed as an entertaining tool for training purposes, which I would claim to have an inhibiting effect on making them fulfil their main purpose, namely to provide the learning setting with sophisticated feedback on participant hypothesises and actions. Games may be able to contribute with as a provider of participational incentives, but a much more interesting contribution seems to spring from thinking games framed as feedback providers. This paper presents both arguments on why such reframing is interesting, as well as displaying a model on how such might be done.

By insisting that games should be brought forward for its ability to entertain, the fruitful exploration of alternative applications is inhibited, if not totally prevented. To my



opinion, entertainment should only be viewed as a possible mean in learning games, rather than a definite goal. Similarly, emphasis should be placed upon the learned benefit, framing this benefit as the goal for the game based learning process.

If we are willing to innovate games on the one characteristic that is actually selling educational games today, we might be able to build better learning games. In order to innovate on this characteristic, we must allow ourselves to question the general assumption that the combination of games and learning should be entertaining. Better games learning are seen as not just funnier games, but games which actually provide its participants with relevant, usable and measurable learning benefits. The core of this approach to innovate learning games is fuelled by asking whether making games entertaining is the only participational incentive we have. The key question is therefore what the consequences are to the learning process and educational objectives if the participatory incentives of educational role-play is thought beyond entertainment? This problem is explored through the presented framework, using change learning as focus and the educational role-play 'Assessment Game' (AGame) as the main case.

2. - FROM FUN AND GAMES

Several writers have addressed the notion of making games fun, presenting different theoretical frameworks for producing participational incentives, usable for producing non-entertaining incentives. An influential fun-deconstructing framework is presented by Malon & Lepper (1987), presenting a number of cognitive and social mechanisms that are often employed in game-based activities. Three other mechanisms or determinants that may be produced within the game setting and employed as incentives are tendencies towards seeking mastery or pleasure (Csikszentmihalyi, 1975) or Piaget's concept of equilibrium (see von Glasersfeld, 1995). The core concept of the latter three is to place the participant in less desirable situations, instead of placing him in an immediately pleasant situation, thereby producing a drive towards the more desirable situation. A model for such participational incentives is presented late in the paper.

The concept of using such processes in learning environments is not a new one, and has previously been presented by Lewin (1947) and Schein (Schein, 1962) (see Høyrup, 1975 for a review), long before role-play was framed as a mean for entertainment (see Konzack, 2003). The new thing is how we can meet current and future educational demands, how they affect our understanding of learning games and if we can design learning games that helps us in doing so.



A current tendency within educational demands is an emphasis on processual knowledge, such as reflection and change. These objectives are interesting as they both are concerned on what is learned and how it is done. Another tendency is the demand for learning environments that help participants in associating theoretical knowledge and practical application as well as taking the participant's existing knowledge and competencies into consideration.

Emphasis in this paper is placed upon producing personal or organisational change. Change and change management often implies an essentialistic approach to learning, allowing someone outside the learning organism to decide what is essential to learn, rather than letting the participant decide. A role-play based approach is used to present a frame for how change management can be facilitated, as well as how personal knowledge can interact with the process, thereby producing a more existentialistic alternative to the essentialistic defined learning objectives.

The aim is to provide an example on how learning games, based on role play, can be utilised in order to meet the objectives concerning benefit and requirements stated above. To do so, a theory of the role-play-based process must be formulated in order to grasp the basis for the learning process. Furthermore, a theoretical understanding on learning must be applied, taking both role-play as a process into account, and on the same time grasping the use of alternative incentives. These approaches are briefly sketched below.

3. - UNDERSTANDING THE ROLE-PLAY BASED PROCESS

Role-play is investigated as media for the game based learning process due to its ability to combine the participant's personal perspectives with those of an external character into a role (Henriksen, 2004), and its ability to place this combination in a simulated practice (Henriksen, 2000). This ability to combine perspectives allows us to build sophisticated and individualised participational trajectories across a game practice. This makes the role-play an effective tool for creating specific experiences that can be utilised for learning purposes, as well as bridging new and existing knowledge, thereby creating the basis for constructivist orientated learning processes.

Educational role-play consists of three elements; first on role-play, second on game-based learning, and third on learning in general. Role-play is considered "... a medium where a person, through immersion onto a role and the world of this role, is given the



opportunity to participate in, and interact with the contents of this world, and its participants” (Henriksen, 2003:110, 2004:54). This provides the learning setting with an element of interaction and feedback, as well as an explorative approach to the content of the game.

When it comes to games and learning, an important distinction lies in the difference between *learning games*, *games used for learning purposes*, and *game-based learning processes*. Learning games are developed and applied with the explicit purpose of educating its participants, and this feature makes them distinct from commercial games that are used for educational purposes. Whereas the first is developed in order to facilitate and support learning, the second is developed in order to entertain and sell copies, while some can be used for educational purposes (e.g. Europa Universalis II as described with Egenfeldt-Nielsen, 2005). The third type, game-based learning processes are elements, which are recognizable and sometimes usable in games used for learning – such processes are the building blocks of learning games. These game-based elements are then integrated into a didactical design. As learning games have an explicit purpose, that is to facilitate learning, the game must facilitate learning processes, through which learning can take place. This could, for example be a feedback mechanism, an opportunity to explore an enriched, academic content, or the facilitation of reflection upon the game-provided experience.

The third element of an understanding the process is the learning perspective. A common distinction is often made between implicit and explicit learning processes. Edutainment usually rely on implicit processes (as seen with Prensky, 2001), whereas education in general is seen as a deliberate, explicit process, turned towards an objective (see e.g. Lave, 1999). This provides the learning game with a purpose, which affects the participational incentives; the learning games does not have to lure its participants into the game by competing with other entertaining activities, the overall incentive is provided – all the game has to do is to immerse the participant into the relevance of the learning objective.

Educational role-play can therefore be seen as a media, which is explicit on its purpose, allowing a participant to immerse into and interact with a setting, which is enriched by an objective relevant content, as well as mechanisms that facilitates learning, taking existing personal knowledge of the participant into account in the learning situation.



Such definition calls for three areas of attention – first towards the *participational incentives* concerned with engaging the participant, second the *feedback mechanisms* concerned with turning the game into an educational setting, and third the *content providing elements* used for communicating relevant perspectives to the participants. These issues are investigated throughout the paper.

Another key issue explored is the element of immersion, the sensation of being surrounded by another reality (Murray, 1997:98), making the game setting, problems and goals staged as actual and relevant to the participant (Henriksen, 2002). Such focus on immersion allows for the exploration of alternative participational incentives, e.g. how frustration, narrative desire or cognitive dissonance affects participation. The aim for such exploration is to explore how such incentives affect the game process, thereby providing the game designer with more tools for building effective learning games.

4. - COMPETING PERSPECTIVES: PERSON VS. CHARACTER

In order to understand the learning aspect of such approach games, two issues of learning theory are relevant to include; first the theoretical approach that helps us understanding the benefits of the role-play based process, second, the learning theory must also be able to grasp the effect of the alternative participational incentives.

The main emphasis is placed on how we can understand the process and consequences of utilising the alternative incentives. Two major contributions to such theoretical construct are the educational perspectives of Piaget's radical constructivism (von Glasersfeld, 1995) and those of Schein's (1962) unfreeze-move-refreeze framework. A post-structuralism framework is used to draw attention towards the interplay of the participant and the context provided by the game. Emphasis is placed upon how the participant's understanding is affected, partly on the experience created by the learning game as a whole, partly on the (conflicting) perspectives of the game.

5. - CONSEQUENCES FOR THE LEARNING GAME DESIGNER

A main consequences of the framework presented in this paper, is that it requires the game-designer to utilise a wider variety of participational incentives, instead of merely sticking to entertainment. Such incentives could include, but are not limited to fruitful frustration, irritation, narrative desire, social roles and frames, etc. Malone & Lepper (1987) presents a variety of such incentives, but are rather brief on incentives that are



not immediately pleasant to the participant, which calls for a further exploration of such alternatives. My reason for using the term entertainment rather than fun is that entertainment is seen as something immediately pleasant, whereas fun can consist of a number of staging events, which in themselves can be frustrating. When the frustrating element is resolved, pleasurable fun occurs as a relief (e.g. the situation when the participant places a number in a sudoku game). A popular framing of such fun is Papert's (1998) concept of hard fun, utilising fruitful frustration as a driving incentive.

6. - THEORETICAL APPROACHES

In attempt to understand the entertainment-alternative incentives, attention must be turned towards how these incentives appear and affect the role-play-based process, and in particular how they affect the participant's experience of the game. One approach to understanding such effect is to employ a structuralist approach to understanding interactions taking place between the role-play as a structure and its participant. Such approach presents an anti-humanistic approach to science, rejecting that meaning is embedded in things themselves, and instead turns to understand how various structures manifest and affect a phenomenon (Gregersen, 2003). Such approach is relevant to investigate both role-play and educational settings, as the investigation seeks to explore how underlying story or knowledge elements affect the learning situation, and not just how the game based learning process takes place and appears, as would be the case of a phenomenological approach.

The structuralist approach implies a determination of the subject's action. Such approach is relevant for understanding essentialistic learning environments that seek to determine the learned outcome, as well as with games, which seeks to produce a certain fantasy or perspective among its participants. Role-play based learning situations distinguish themselves from such pure essentialistic settings by allowing the participant to co-create his problems, applied strategies, perspectives and experience, requiring an approach that does not understand the game structure as completely determinant to the game outcome. A very common experience from using games, and especially co-creative games like role-play, is that the outcome cannot be totally determined from the design. Instead, the participant becomes a factor, but as a factor within the determining frame. Such co-creative span between the participant's actions and the determining frame is addressed as agency within the post-structuralist approach to science, presenting a frame for understanding this relationship.



7. - SCHEIN'S FRAMEWORK OF LEARNING

In order to facilitate change, an approach is needed that provides the participant with sufficient incentive to abandon one perspective for another. Schein (1962) provides such framework through the *unfreeze-move-refreeze*-approach to learning. This approach seeks to provide its participant with an incentive for change, which can be utilised for facilitating assimilative processes by encouraging the participant to learn more within an existing frame of knowledge, and for facilitating accommodative learning processes, thereby encouraging the participant to replace or abandon certain perspectives.

The model consists of three elements; an *unfreezing* effort, aimed at motivating the participant, usually through a disconfirmation of perceived perspective- or approach sufficiency to a certain problem; a *move* feature, allowing the participant to evolve new and more effective perspectives; and a *refreeze* effort, used to integrate the learned benefit with the participant's self image, personality, existing knowledge structures, etc (Høyrup, 1975).

The main purpose for the unfreeze effort is to provide the participant with incentive for participating in the learning environment, thereby motivating the learning process. One way of doing so, is by rendering existing knowledge insufficient, a desire to acquire new and problem sufficient perspectives is according to Schein (Schein, 1962) established. Such tendency is similarly presented as a desire for pleasure or mastery (Csikszentmihalyi, 1975) or equilibrium (von Glasersfeld, 1995). In order to produce the unfreezing, the participant must reflect upon the sufficiency of existing knowledge and how this knowledge affects his adaptability. In concern to learning games, this process can both be produced through staging and task definition.

The purpose of the move phase or element is to provide the participant with a perspective rich learning environment that allows him to acquire the perspectives relevant to handling the events, which originally produced the incentive for learning. Of particular interest to this paper is how games can provide a setting for matching the success of various perspectives across different problems. In concern to learning games, this process is created through problem solving activities.

The finishing integration of acquired knowledge through the refreezing phase has proved to be the most difficult process of the three (Høyrup, 1975). Both personal and interpersonal measures can be utilised in order to ensure stability and duration of the



new perspectives (ibid), which can be produced through an experience of in-game mastery or through reflection. The refreezing process may be problematic in concern to existing knowledge, producing accommodative processes, or if not properly conducted a destabilising state of cognitive dissonance. Caution should therefore be taken in order to ensure a proper completion of the process. A binding part for the three stages is the need for reflective processes, first in order to realise the insufficiency of current perspectives, second to measure the adaptability of various approaches during the move, third to integrate new and existing knowledge, and finally in order to transfer the refrozen perspectives to other contexts. The three stages are later on in this paper applied to role-play in order to form an understanding of how role-play based learning can be used for facilitating change learning.

An issue in producing change, whether on a personal or organisational level, implies an orientation discussion between the educational philosophies of essentialism and existentialism. Whereas essentialism indicates a position stating that someone external to the learning organism can decide what perspectives are relevant to learn, existentialism takes the contrary position, stating that only the selection of perspectives to be learned only can be decided from within the learning organism. In this paper, a position near the essentialistic perspective is applied, as change facilitation consists of breaking existing practice within an area, as well as presenting and implementing perspectives that have not been accepted by the praxis. A main point in Schein's model is the initial unwillingness to learn – why would there be a need for an unfreeze manoeuvre if the participant was willing to learn the presented knowledge?

An essentialistic approach to learning is likely to produce resistance, which also has to be handled. Schein uses the unfreeze manoeuvre to eliminate eventual resistance ground in self-sufficiency, and to produce incentive for further participation and learning. This makes his framework an interesting tool for facilitating change. This application does not mean that learning games always have an essentialistic approach or content, it is rather a framing of educational role-play as a powerful tool when facing educational problems within the area of change or other essentialistic challenges.

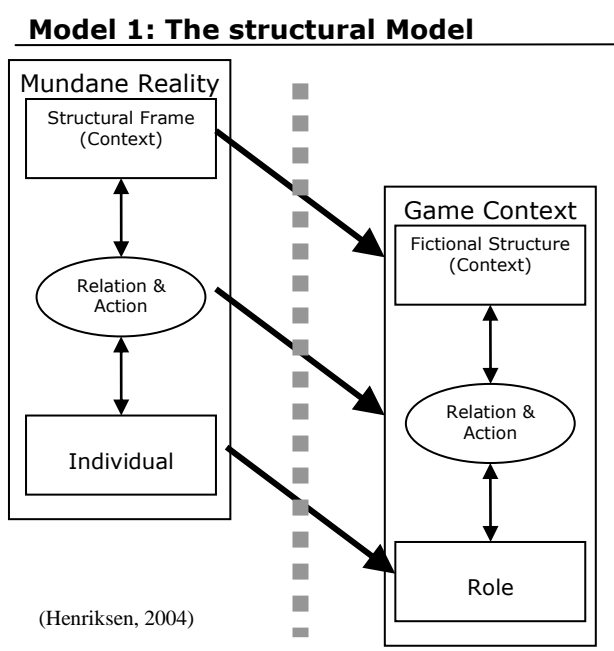


7. - ROLE-PLAY: TWO MODEL FOR UNDERSTANDINGS STRUCTURE AND PROCESS

Two models are presented in order to address that agency produced in role-play, which is utilised for the educational purpose. A structural model is displayed in order to frame the processes, whereas an interpretative model for analysing perspectives and interpretations is used for understanding the production of meaning in the game.

7.1. The Structural Model

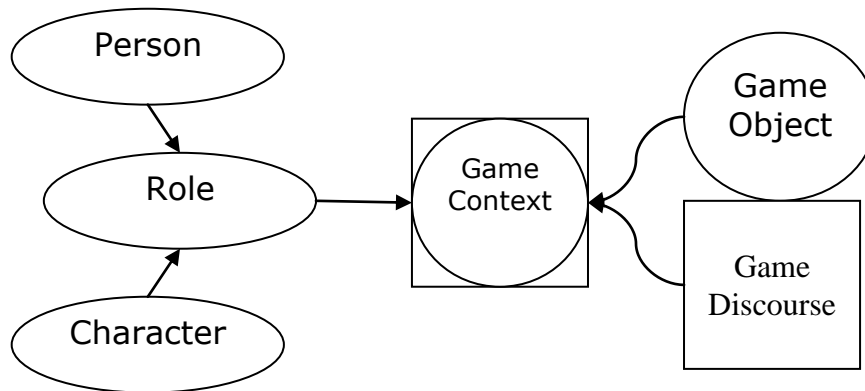
Another model concerned with the question of agency played out between the participant and the frame produced by the game, is the structural recentering model (Henriksen, 2004, p. 110-111), here labelled as the structural model. By applying the core focus of social psychology to the process of fictional recentering in role-play, thereby identifying three levels of attention. These three levels; the contextual, relational and individual, can be used individually in order to create the desired situation for the agency in the educational role-play.



7.2. The Interpretive Model

The model interpretive model addresses the participant's perspective in the role creation process, seeking to form an understanding that can be utilised for building game-based learning processes (2005). The main point of the model is to point out the various perspectives, which together form the participant experience.

Model 2: The Interpretative Model



In the centre of the model, the game experience itself is represented. To the left are the elements, helping the participant in forming the individual perspective used during the game, to the right are the elements forming the structure of the game, together creating a sphere of agency.

The left side of the model consists of three elements or perspectives, which together form approaches to the game (presented on basis of Henriksen, 2004):

Person: Reflecting the mundane participant, including the participant's knowledge, values, beliefs, goals, habits, personal approaches, preferences emotions and the like.

Character: Represents the perspectives that the participants are to apply to the game. This could consist of playing a specific person (including what personal perspectives that might bring), or merely selected theoretical perspectives that are to be tested on various problems during the game.

Role: Represents our personal interpretation of the character, and consists of a mixture of perspectives from the participant's personal repertoire and selected elements of the character.

The elements on the right side represent the frame that the participation is played out in. It consists of a number of objects or phenomena, which are subject to interpretation, and a number of perspectives and discourses, from which the previous are interpreted (Henriksen, 2002). In this paper, less attention is paid to this side of the model, as the application below focuses on the different perspectives of the left side, across contexts of participation, rather than the experience produced by the mix of signs and symbols in the constructed frame (see Henriksen, 2004:112-113).

Together, the two models each address the agency in role-play. The structural recentring model identifies the three levels of attention, while the interpretative model addresses the content of these three levels; the left side describes the construction of the various perspectives, forming the basis of the individual approach to the agency, the right side (which is not addressed in detail) describes the structure within which the agency is taking place. Between them, in the middle of both models, is the interaction between the two, thereby forming the agency itself.

8. - MAIN EXAMPLE: THE ASSESSMENT GAME

The assessment game (AGame) was a part of the effort done to implement the consequences of the political reform “Flere i Arbejde⁷” to the Danish unemployment sector. The purpose of the game was to change the assessment practice among employment workers through the implementation of various tools for preparing and conducting the assessment of citizen who approach a job centre or a requests a social service due to unemployment. AGame was employed by the National Labour Market Authority and developed by the company RiA (www.reflection-in-action.dk). Running the game based implementation was mainly conducted during 2004 with a combined total of more than 3000 participants, from which I have personally experienced 30 games with an estimated total of 400 participants.

The AGame was preceded by a 3-hour lecture on the content and consequences of the reform, as well as a verbal demonstration of various tools, supporting the idea of the reform. After lunch, the participants played AGame in small groups, where they, confronted with simulated tasks, were given the opportunity to explore and experiment

⁷ ‘Flere i Arbejde’ is a political Danish slogan, which can roughly be translated into ‘More in Jobs’



with the tools. The participants were clearly resistant to change at first, but in the confrontation with selected problems, the tools proved their use over current (personal) approaches. After playing the game, a reflective process was facilitated, allowing the participants to attribute some success of the tools to the specific context, but also helped building connecting bridges to their own daily praxis (mundane reality).

In overall terms, the game-based experience helped the participants moving from a resistance towards the change that the tools would bring, into a task where the tools proved essential, to a reflective combination of tools and personal approaches, and finally a change of mundane praxis.

The applied example is used as it utilises role-play in an educational setting, focussing on the implantation of producing change on both a personal and an organisational level. The intervention takes an essentialistic approach to change, as it attempts to implement certain perspectives and practices into a working practice.

9. - CONSTRUCTING EDUCATIONAL ROLE PLAY FOR CHANGE LEARNING

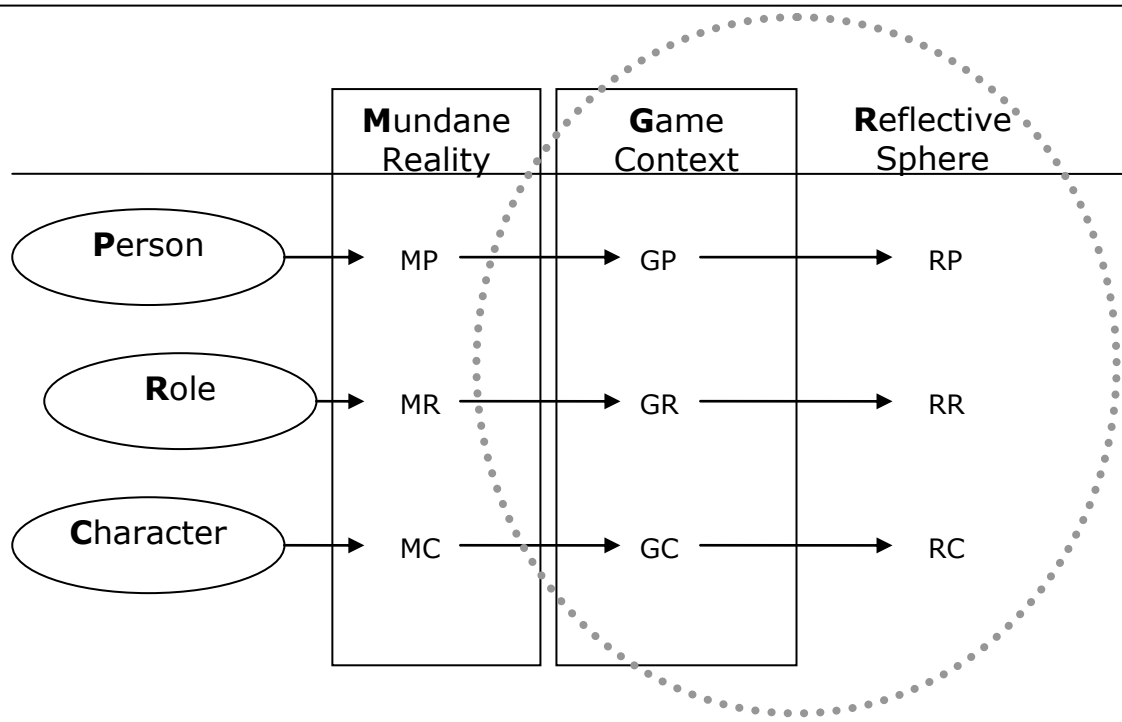
Whereas the structural model describes the fictional recentering of context, participation and participant, the interpretative model describes the construction of interpreting perspectives in role-play (Henriksen, 2004). Together, they address the relationship between participant and game structure, allowing the issue of agency in game based learning processes to be addressed. By using role-play as the core for the game based learning process, personal perspectives can be addressed through the learning process. If game based learning fails to take existing knowledge into account, the creative construction of personalised understandings are likely to fail in taking place, and, according to Galarneau's (1999) connectivist approach to game based learning, imply the risk of creating non-applicable islands of knowledge.

In order to implement the progression from Schein's model (first performing the unfreeze procedure, then moving the participant's perspective, then refreezing it at a new state), the right side of the interpretative model is replaced with three contexts; the *mundane reality*, the *game context* and a *reflective sphere*. This also done to bring attention to the participant's agency in and across the different contexts of the learning environment. Such a presentation of the model does not present the proceedings of the game, and therefore neither the communication of the character perspectives



(knowledge, position, values, beliefs, goals, etc.) to the participant, although such communication is crucial for using the game based learning approach.

Model 3: The Perspective Model



Particular interest is paid to the three levels of knowledge; personal, role and character, from which the participation takes place; the participant carries along his or her usual knowledge and understanding, commonly referred to as personal perspectives. The perspectives of the character are presented to the participant before the game, and are expected to, in various degrees, to affect the participation during. Finally, a combined perspective of the personal and character perspectives are used as basis for participation, although the other perspectives may influence participation. The three levels of knowledge, existing (person), new (character) and the combination (role) are investigated across the three contexts, referred to as mundane reality, game context and reflective sphere. These are understood as the following:



9.1. *The Mundane Reality*

The mundane reality refers to our everyday context as the practice where existing knowledge is being used, and where the new knowledge is supposed to be used. This mundane reality is typically characterised by having a greater complexity than the game context and by being the aim for the game-based learning process.

9.2. *The Game Context*

The game context refers to the game itself; a temporary sphere of participation, governed by rules, and based on the acceptance of a temporarily accepted, but otherwise (normally) rejected discourse. This context is in learning games seen as experimental spheres of application and exploration for personal and character perspectives towards a given practice.

Due to the qualitative element of role-play, the outcome of such a learning game is not seen in terms of a quantifiable outcome (in contrast to Salen & Zimmerman's definition, 2004:80), but rather as the development, redevelopment, or, according to Galarneau (2005), as connections between elements of knowledge or knowledge and application. A distinct feature of the game context is that it creates a simulated practice (Henriksen, 2000), and thereby providing access to situations not normally available for the participant or for an explorative approach. Such practice can be seen as a constitution of a social system (in compliance with Salen & Zimmerman, 2004), which from a constructivist perspective would consist of simulations of selected aspects of the mundane reality.

9.3. *The sphere of reflection*

The final of the three contexts is the sphere of reflection, which covers partly the mundane reality and the game context, as well as an area separated from both of them. The purpose of this placement of the reflective sphere is to illustrate that the reflective process is crucial in both understanding own participation in the different contexts, as well as seeing it as a process that is partly separated from the actions conducted in both contexts.

It also addresses a need for a reflective activity, which according to Høyrup (2006) implies a stop-and-think assessment of the hows and whys of own participation in a context, either in action, or in a retrospect. Another purpose of the reflective process is described with van Ments (1999) , who uses it to clarify experiences and straighten out



errors during the learning game, as they might, according to Høyrup, lead the participants to false learning.

Reflection is seen according to van Bolhuis-Poortvliet & Snoek (quoted in Woerkom, 2003:40) / (Høyrup, 2006:88): “*Reflection is a mental activity aimed at investigating one’s own action in a certain situation and involving a review of the experience, an analysis of causes and effects, and the drawing of conclusions concerning future action*”. Similarly, reflection is seen as a conscious and voluntary effort to produce a higher understanding of the problem at hand, thereby stating reflection a conscious process.

Høyrup analyses the purpose of reflection from Merriam & Clark’s (1993) framework on learning. In doing so, he identifies a number of conditions for reflection, from which one key aspect can be seen as the separation through an inhibition and postponement of action. Another is an initiate definition of the problem at hand, why changes to the current approach is needed, as well as an integrative elaboration of ideas and feedback, thereby returning the learner with a higher level of understanding (Høyrup, 2006)

In the terms of Edgar Schein, the overall purpose of the reflective process in the learning game would be a) to create an unfreezing situation, b) to enable the participant develop, evaluate and refine experimental problem adaptational behaviour, c) to facilitate a refreezing integration of new and existing knowledge through attribution and identification of cause and effect, and d) to facilitate the transfer of knowledge between the different contexts of the game. Without the ability to transfer knowledge into the learning game, the role-play based approach would become superficial, and without the ability to transfer knowledge from the game to the mundane reality, the whole effort would become futile. The placement of reflective elements in the game is addressed further below.

To some respect, reflection can be seen as a contradiction to immersion; whereas immersion describes the processes of becoming engulfed in an experience, reflection implies taking one step backwards and thereby removing oneself from the immersion. It is in the interaction between the two that the combination of personal and character perspectives are combined and explored in regard to the efficiency of own vs. character skills, and it is in this immersion into a meeting between personal and character perspectives that a trap is set for producing an accommodative learning process.



10. - UNDERSTANDING ROLE-PLAY AND GAME-BASED LEARNING

Whereas the purpose of the mundane reality in the model is to provide the game-based element with perspectives, the purpose of the game based element is to allow the participants to explore the viability of those perspectives to various problems through experimentation. The game will then, if well designed, provide the participant with feedback on the choice or application of perspectives, thereby creating an interactive learning setting. If properly framed, e.g. through an integration into a game didactic environment, reflective processes can be utilised to initiate and support, as well as making the benefit available to other contexts and situations.

A main quality of using role-play to facilitate this process is the plurality of perspectives put in play. Model 3 shows the 9 intersections between different areas of attention that becomes available through the role-play based approach, each representing a different approach or application of a perspective. These 9 intersections are attended below:

10.1. Mundane Reality

MP – The Mundane Person represents the application of knowledge in the participant's normal behaviour, based on own perspective in everyday contexts. This is also the application which the learning environments seek to change. This knowledge consists of the participant's beliefs, norms, values and understandings.

The knowledge represented here consists of the participant's schemata, including his or her norms, values, believes and understandings, which are utilised in order to comply with certain situations (Henriksen, 2002). These schemata may be more or less viable, both to external as well as the participant's own perspective, without necessarily being coherent. The stronger perception of viability, the more likely is it that the participant will allow these perspectives to dominate the construction of the role, as well as the participation in the game. There are many suggestions to why ill-adapted schemata are learned, which I will not address here. What is more important is that a vague reinforcement on adaptability can help maintaining such (e.g. as habits), which may function as a barrier for change.

In AGame, the personal mundane perspectives represent the daily praxis for the employemcy workers, including their socially and culturally embedded approaches to and understanding of their work.



MR – the Mundane Role is an artificial perspective, based upon the participant's own beliefs (person) and the perspectives presented (character). According to the interpretative model (see above), the two perspectives are combined into an integrated perspective. This integration is usually determined by the personal perspectives, as the initial process consists of assimilation from the personal perspective.

The balance between the two is determined by the participant's willingness and ability to take on the role, ability to identify oneself with the character (Malone & Lepper, 1987), the attractiveness of the fantasy presented (ibid), the use of primary (perspective adding) and secondary (perspective removing) fiction (Henriksen, 2004), and facilitation (van Ments, 1999).

The MR is more seen as a point of departure and a parallel bi-product than being an applied perspective in it self. It is a temporary construct, based on the communicated perspectives from the character used for forming an initial participation in the game. It can therefore be seen as a tentative construct which is tested through the game.

In AGame, the mundane role was a reluctant attempt to grasp the presented perspectives, seeing a demand for learning and using them, but also a resistance towards being forced to use something that seemed incompatible to their praxis.

MC – the Mundane Character represents the knowledge or perspectives presented by the learning environment, particularly the part that is to be further explored through the game. The collection of perspectives embedded the mundane character is an island of knowledge, which is not necessarily connected to any of the participant's knowledge. Such knowledge is often too cumbersome to be viable to the participant's complex reality, or it is somehow rejected for being too incompatible with existing perspectives (in contrast to perspectives that are able to initiate the energy consuming process of accommodation).

According to Ryan (1991), fiction is understood as differences from reality. In role-play, this is typically done through the use of primary fiction, which adds perspectives and possibilities, and of secondary fiction, which removes perspectives and possibilities (Henriksen, 2002). Whereas the primary fiction is used for presenting new knowledge to the participant, the secondary is used for preventing or limiting the use of other knowledge – usually knowledge that normally would be available (e.g. personal knowledge).



The character perspectives are usually defined by the game designer on basis of the learning objectives of the game, but if one prefers an existentialist approach, there is nothing preventing a co-creative process of character between the game designer, facilitator and participant.

In AGame, the mundane character perspectives represent the content of the presented reform, along with the tools and demands that it requires. This knowledge was generally perceived as overwhelming, impractical and incompatible with the complexity of the participants' work.

10.2. Game Context

GP – in Game situations, the Personal perspectives are seen where a) the participant is unable to link or utilise the perspectives of the character, b) rejects the perspectives of the character, or c) where the perspectives are insufficient to the problem at hand. The latter is especially relevant when attempting to facilitate learning based on Papert's (1996) constructionism, facilitating creativity, or when trying to build bridges between theory, existing knowledge and practical application (Galarneau, 2005).

Learning games based on role-play distinguish themselves here, as they allow the existing knowledge of the participant to be taken into consideration. These perspectives are to various degrees treated as barriers for change (as well as playing the role to the full) and therefore attempted drowned out through secondary fiction. If GP are applied to the learning game, chances are that the participant will miss the point of the game as personal perspectives may prove viable in the game. If this is considered a problem, it may be the result of a poorly designed learning game, or it may be a product of a too essentialistic approach to designing learning games.

If the learning game is to facilitate a change of perspectives (e.g. through an accommodative process), it is important to prove the application of personal perspectives wrong (or at least improper) in solving the problem of the game, thereby laying the grounds for creating the unfreeze manoeuvre. If the game based learning processes are to facilitate intrinsic motivation (Lepper & Chabay, 1985), say for instance in Papert's (1996) constructionism inspired learning environment, the application of the personal perspectives should merely prove themselves insufficient in solving the task, encouraging the acquisition of more or new knowledge. The application of personal perspectives to the game problems can be seen as perturbations



of the game, but can sometimes be utilised as valuable cues to making the game more true and realistic.

In AGame, participants often applied personal perspectives to the problems presented, and often doing so instead of using those of the character. Such approach has been interpreted partly as an attempt of non-completed learning, as resistance, but also an attempt to prove to the facilitator that current, personal perspectives were sufficient, rendering those of the character superfluous. Personal perspectives were also used for criticising the realism of the game, especially on lack of information, precision, etc.

GR – in the Game, the Role is present as the combined perspectives of the character and the person, applied to the game, allowing both to contribute with goals, values, knowledge, etc. to the combined perspective. This combination represents the perspective from which participation is taking place.

The two perspectives are applied in order to solve the problem of the game, but are at the same time in a constant struggle while attempting to prove themselves more viable to the problem than the other. If we allow ourselves to give the competing perspectives objectives, a goal would be to perturbate the other, thereby rendering it invalid to the problem or to itself. The balance between the two is determined by the learning objectives, choice of style and facilitation. Tipping the load towards personal perspectives would allow the participant to explore a problem setting from an existing perspective, aiding a cementation of those; tipping the load towards the new knowledge would demonstrate the effectiveness of such to a given problem, but would lack the integration with existing knowledge, eventually resulting in a rejection of the perspectives presented. Each would be relevant while attempting to facilitate either re-freezing or unfreezing manoeuvres.

In AGame, the participants quickly realised that neither the tools represented neither by the character perspectives, nor their personal perspectives were sufficient in solving the task, resulting in combinations of the two. The tools were often countered by tricks and experience, forming basis for a creatively combined application of both.

GC – in the Game, the perspectives of the Character consists of representations of knowledge, which is more or less directly applicable to the problems encountered in the game. As the perspectives are placed in environments, in which they can effectively applied to current and relevant problems, they are most likely to be perceived as very



effective. The perspectives of the character become less cumbersome when situated in game, rather than the previously presented off-game presentation (MC).

When applied in the learning game, the character perspectives are in direct competition, not with the problems, but with proving themselves more viable in solving the presented problems. If the participants would fail in solving the problems, the character perspectives also fail in proving themselves viable.

In AGame, participants applied the character based perspectives onto the problems presented in the game, using the tools to quickly navigating around the presented problems. As the perspectives proved viable to the realistic simulation, acceptance of the perspectives was increased.

10.3. Reflective Sphere

RP – the Reflections on Personal perspectives are to help the participants in developing, testing and refining the adaptability of their personal perspective, but also to take a critical stance towards their efficiency. Such stance is relevant both to evaluating viability in the game, as well as in the mundane reality.

A major purpose of the reflection here is to evaluate the viability of different perspectives across different contexts, both in order to render some as insufficient, but also for the development and construction of new applications of personal perspectives.

In AGame, participants reflected on the viability of their personal perspectives across the game context and their mundane reality, finding both advantages and disadvantages. The participants were keen on maintaining their personal perspective, even while new knowledge proved just as useful, which was seen as an attitude against change.

RR – the Reflections on the Role has a triple purpose; first to play a part in the unfreeze in rendering existing perspectives insufficient, second to move to a viable combination of personal and character perspectives under the given circumstances, and third to utilise the refreezing process to bridge a transfer between the two contexts.

The reflections on the role plays an important part in the refreezing process, as they assist the participant in evaluating the viability of the applied perspectives, thereby



forming the basis of an integration of the new knowledge, experienced in a new setting, and the existing perspectives of the participant.

In AGame, the reflective combination of the character and personal perspectives was considered the major contribution of the learning game. It enabled the participants to integrate their existent knowledge with the presented knowledge, thereby combining the two to a new level of performance. Such integration proved helpful in both creating a new, integrated understanding of the field, as well as creating an approach, which could be transferred from the game context to the participant's mundane reality.

RC – the Reflections on Character perspectives are aimed at addressing the viability of the presented knowledge and perspectives across the different contexts and the problems presented by those contexts.

In AGame, constructive reflections on the character perspective is considered one major benefit from the game, as the participants gradually acknowledged the benefit of the perspectives of the game, but also that they gradually ceased attributing their success to game-contextual factors. The perspectives were considered beneficial to the game context, but were, through the reflective process, bridged to the mundane reality of the participants, thereby allowing them to perform a knowledge transfer between the two contexts.

To sum up, the structure proposes a process that encourages the participant to consider the basis of ones own agency, first in the game, and thereafter accordingly to the participation in mundane reality. Resistance is likely to be encountered towards the new perspectives. If this was not the case, teaching could be reduced to a communication across motivational and perceptual filters. The game context was utilised to produce new perspectives to both personal and character perspectives, utilising diverse reflective tools in order to facilitating both the formation of a new understanding, as well as a knowledge transfer to the mundane reality of the participant.

11. - APPLYING THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE

A major issue of the process presented above is the essentialistic de-confirmation of the sufficiency of existing, personal perspectives and approaches to a particular problem. If this de-confirmation is not conducted, it is not likely that the participant will realise the



value of the perspectives presented, thereby reducing the motivation to learn this material.

Schein's concept of unfreeze-move-refreeze based learning is very applicable to such learning process. As Schein seeks to bring his students into facing and recognising the insufficiency of current knowledge or approaches, a similar approach is utilised in the above example in order to facilitate a shift of perspective, from the personal perspectives, towards those of the character. Such process is not motivated by entertaining the participant, but rather by utilising a goal-orientated incentive towards mastering the situation, rather than feeling insufficient to it. Such motivation combines intrinsic and extrinsic participational incentives, making it somehow difficult to place within the framework of Malone & Lepper (1987). The overall motivation for participating in the educational role-play is obviously game-external, which points towards the extrinsic incentives. The role-play does, on the other hand, help us creating bubbles of intrinsic motivation by being able to actualise its problems to the participant. The desire to being able to master a situation is not limited to a cognitive desire for situational adaptation (von Glasersfeld, 1995), but is also likely to be fuelled by social incentives, especially if the task is considered prestigious to the participant.

In AGame, the participants were keen on proving the effectiveness of their existing knowledge and approach, either to the facilitator, to each other, or to themselves. As long as this perspective stood unchallenged, the new perspectives were rejected, but as soon as the unfreeze process had had its effect, the participants' eyes were open to its viability to the presented problems. The tools were then considered means for re-achieving mastery in situation presented by the game.

12. - THE PROBLEM OF REFLECTION

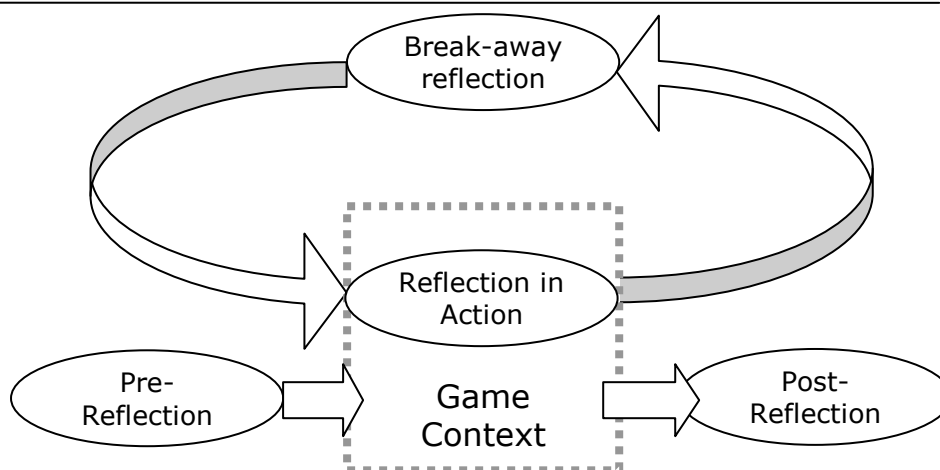
The issue of reflection is addressed by Paras & Bizzocchi (2005) as problematic when trying to maintain the magical circle or a state of flow. The problem arises as reflection encourages a critical view on the game based activity, thereby cancelling out the conditions originally used to produce the play-like state of mind. Reflection is, on the other hand, a crucial element in change learning: Without reflection to draw upon and evaluate game-external resources, a game-internal adaptation is produced, making the main benefit of the game an ability to play the game, which to the educational setting is not considered to be a desirable objective.



The reflective process is usually seen as a mean for facilitating transfer, making the conclusions of the game available to the mundane reality of the participants. One such approach is presented by van Ments (1999), using reflective processes to sum up and evaluate after a role-play (and thereby taking place outside the magical circle), thereby facilitating transfer. A somewhat different approach is offered by Paras & Bizzocchi (2005), attempting to embed the reflectional process in the game itself in order to prevent the reflectional process in forcing the participant out of the magical circle.

Four placements of reflectional processes can be identified in learning games, each orientated differently in the game design, and each with its own pros and cons (see model 4):

Model 4: Placement of the reflective element



Pre-reflection covers the situation in learning games, where the game content is revealed to the participants before start, allowing them to plan their approach beforehand. The approach is usually seen within training environments where the participants are to train planning and execution.

The main consequences of this approach is that a plan is formed to be tested during the learning game, thereby framing learning games as experimental settings of simulated practice. The approach is limited by the need for an ongoing, evaluative reflection that allows corrections to be made to the plan during the game.



Post-reflection covers situations where the learning games is applied and completed, after which reflection is used to sum up events, evaluate and make the benefit transferable to other contexts. Such approach is recommended (if not seen as mandatory) by van Ments (1999), but has by some also been viewed as additional learning context.

The main consequences of this approach is that events and experiences of the game are reframed, shared and put up for discussion, allowing lines to be drawn from the game context to the mundane reality. The approach is limited by lacking an ongoing reflection, which would allow the participant in reaching higher levels of participation, performance and learning during the game.

'*Reflection in action*' was originally termed by Donald Schön (1983), and sought to produce an ongoing reflection, occurring parallel to participating in a praxis. The purpose is to embed a reflective process into the task at hand, allowing an ongoing adaptation and development to a context or a problem. Such an approach is suggested by Paras & Bizzocchi (2005) while attempting to find place for the reflective process by embedding the reflection as an endogenous game process without breaking the magical circle. A means for facilitating such reflection is by embedding reflective phases into the game mechanics. An example is by using shared perspectives and goals, allowing group-based participation, thereby opening a room for discussion and shared reflection within the game.

The main consequence of this approach is that it allows an ongoing adaptation to the context or problem, thereby forming basis for improving the benefit. A main limitation is caused by the high demands placed upon the game design when trying to build endogenous game mechanics into the learning game (addressed by Habgood *et al.*, 1995). It seems evident that an ongoing reflection will facilitate more adaptive behaviour in the game, but it is questionable whether it would affect the overall benefit of the learning game.

Break-away reflection is produced in game-pauses, asking the participant to stop and reflect on participation, strategies, goals, etc. The purpose is to give the participant new perspectives on his current participation. Break-away reflection is almost certain to break the magical circle, and should be used with caution in learning games. To my experience, break-away reflection often triggers irritation ("we were doing so well until you interrupted us"), or are simply ignored by the participants. Another likely event is



that participants seek to get the reflection part done and hurry back into the game. This is often seen when a participant encounters the learning element in a classical edutainment and hurries back to the game element.

The main consequence of this approach is a reflection upon current participation. The approach is limited by breaking the magical circle, and eventually producing irritation among the participants. The approach was however successfully applied during AGame, where it was used to focus the use of certain tools and perspectives, thereby promoting the use of the character perspectives.

The different approaches can be utilised to meet different purposes in the game based learning setting. The main contribution of such different approaches is that it allows us to implement reflective processes several places in the learning environment, creating a foundation for a combined approach. The different approaches are likely to yield different results, dependent on the used participational incentive; whereas the use of break-away from an entertaining circle of magic will produce an irritating sense of contrast, the same approach to a learning game based on social, goal orientated or frustration inducing incentives, the breakaway is likely to have a different effect.

The main concern for the implementation of reflective processes in learning games is to prevent them from undermining or disturbing the participational incentive.

13. - GOING BEYOND FLOW

The combination of Schein's theory on learning and the interpretative approach to role-play offers an approach to considering the role of the reflective element of the learning game. The question is then whether embedding the reflective element into the game is desirable, dependent on what emotional experience the game is supposed to facilitate with its participant.

As previously mentioned, games are often brought into the educational setting for their ability to engage and motivate its participants, seeking to produce an immersive, entertaining and attention consuming experience to its participants. This inclusion of games is often based on an analysis and a design based on Csikszentmihalyi's (1975) concept of flow, which is widely seen as an aim for the game based learning experience (Habgood et al., 1995; Koster, 2005; Paras & Bizzocchi, 2005; Prensky, 2001). As Prensky puts it "In Digital Game-Based Learning, one of the biggest challenges is to keep the players in the flow state in the game and in the learning simultaneously; no easy task, but enormously rewarding when successful." (2001:125). However, when



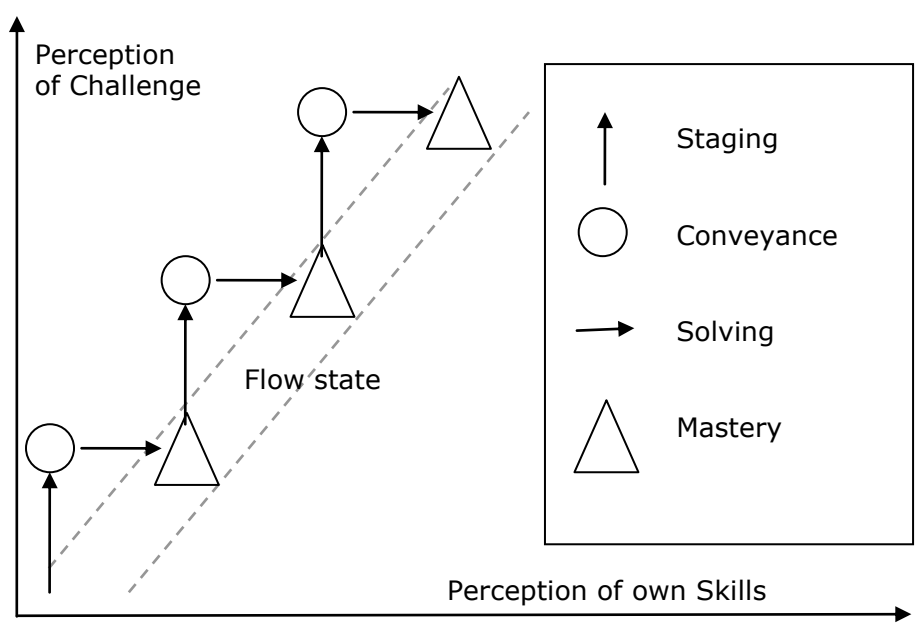
reading Csikszentmihalyi's conditions for flow, they seem less productive in producing learning environments to meet with certain learning objectives: *"a sense that one's skills are adequate to cope with the challenges at hand, in a goal-directed, rule-bound action system that provide clear rules as to how well one is performing. Concentration is so intense that there is no attention left to think about anything irrelevant, or to worry about problems. Self-consciousness disappears, and the sense of time becomes distorted."*(1990:71). Reflection is, on the other hand conditioned by an ability and opportunity to stop and think about the hows and whys, as well as being able to postpone action, quite contrary to flow, as the participant here is encouraged to perform to the maximum of his or her capability, effectively preventing the participant from postponing action.

The problem arises when focus is shifted from learning to performing, when attention is narrowed down to only focussing on the given task, letting out self-consciousness and problem external perspectives. To Maturana & Varela (1992), reflection takes place outside the domain of production, claiming that performance demands will inhibit reflection. Reflection is thereby inhibited by the flow state, an important point noted by Paras & Bizzocchi (2005:6). To the reflective process required in the presented model on game-based learning, an ability to reflect on the viability of diverse and combined perspectives is crucial, as well as a sense of self-consciousness in order to bridge the presented with the personal. This makes it pretty obvious that flow is not a desired state when facilitating change or reflective processes.

When attempting to facilitate reflection based learning processes, the flow state itself is undesirable in regard to meeting such objective. However, Csikszentmihalyi's model proves valuable for analytical purposes, as well as his observation that when we strive towards the various flow states, which are seen as in the span between skills and challenges, we are striving towards a state of mastery in regard to the task or problem at hand. In order to produce the basis for facilitating reflection, the learning game must seek to place its activities outside the flow area of the model. In addition, the flow area can, according to Csikszentmihalyi's theory, be considered to be a magnet, which pulls its towards it. If the combination of Schein and the interpretative model is analysed from within the flow framework, the participants would experience a combination of staging and solving activities, forming a stairway rather than a line based trajectory. This is illustrated in figure 5:



Model 5: The Stairway



The stairway consists of two activities and two experiences, produced by the activities described below.

13.1. Staging and Conveyance

The staging process is the process that allows the participant to immerse into the magical circle of the learning game. By accepting and acknowledging the problems and values of the game, these become current and relevant for the participant to solve (Henriksen, 2002). Such process is described with Huizinga (1950) as the suspension of disbelief.

The main purpose of the staging is to pull the participants into an acceptance of the relevance of the game content, and in particular its proposed problems. This is done through the use of various incentives, e.g. competition, fantasy or social incentives, enabling the game to stretch motivation beyond those activities that are immediately entertaining. The staging incentives can be used for making the participant see and



accept the importance of a task beyond current ability, which from the flow-perspective would frame the activity as anxiety producing.

The result of the staging process is to place the participant in a situation, that is a) unsolvable from current knowledge, and b) consisting of problems that are perceived as current and relevant for the participant to solve. Such span between own abilities and the desire to solve the current problem is likely to be perceived as frustrating, as well as creating a desire to eliminate the frustrating element. 3 strategies are available to the participant; one is leaving the set, the other two approaches to handling such stress can be seen with Lazerus & Folkman (1984), who suggest either an emotional or problem-focussed approach to handling such frustration. Whereas the first and the second seek to eliminate the frustrating element, the latter seeks to address the lack of ability to solving the presented problem, thereby addressing the conditions that produce the stressful experience. If the staging fails to immerse and encourage its participant, a problem-avoiding strategy is likely to be applied, whereas a successful staging will encourage the participant in solving the task. The result of a successful staging is an adaptive desire to master the frustrating situation.

Malone & Lepper (1987) presents several incentives that can be utilised as a successful staging, e.g. competition, fantasy, curiosity or social desire, whereas a combination of curiosity and fantasy is suggested by the literate Brooks (1992), framing the desire for the story as a powerful incentive. The use of narrative desire can in particular be seen in the game Homicide, where participants are given bits of a crime story, which encourages them to solve several tasks in order to gain more bits of the story.

At the end of the staging process, *conveyance* takes place. The cause of the story is handed over from the staging events to the participants, allowing them to define their task at hand and then start the solving process. The extend of the conveyance is dependent on the task; solving a simple piece of math implies a small conveyance, whereas conveyance plays a major role in Papert's (1998) constructionist games.

In AGame, the participants were staged in a situation, which was relevant to their prior education and current job, giving them a social incentive to solve it. Being able to solve it was expected from them. The frustrating part was the new tools, encouraging several to refrain from taking an active part, whereas others accepted the staged importance, taking on the task. Before solving the presented challenge, the participants defined their task, planning what information and what positions to obtain through the game activity.



13.2. Solving and Mastering

The solving activity consists of the participant's effort to solve the presented problem, utilising whatever means made available by the game to solve the task. This could for instance be embedded knowledge, presented character perspectives or personal perspectives. During the solving activity, the game can present specific content to be learned, or it can use its mechanics to provide the participant with feedback on choices, decisions or actions. The experimental application of knowledge during the game is often considered the main learning activity in the game.

Participation in the solving task is driven by the previous staging effort, as well as an experience of moving closer to solving the staged problems. One significant driver is the actual solving of current problems, producing a sensation of mastery (Malone & Lepper, 1987). This sensation of mastery would according to Csikszentmihalyi's (1975) theory when the participant experiences that his or her skills meets the challenges, which may allow the participant to move in to the emotionally rewarding flow area.

In AGame, the solving activity consisted of a staged assessment task, applying the various tools onto the process. A sensation of mastery was achieved either through positive feedback from the game, or through the succeeding evaluation.

The two presented processes each contribute to the same process, but differ in several ways; whereas the staging is produced by the teacher or facilitator, the solving task is performed by the participant. Another important difference lies in their challenge; the challenge of staging lies in creating an interesting game, whereas the solving part depends on the designer's ability to turn the setting into a problem-embedded learning game.

In AGame, only one phase of staging and one of solving was employed. The situation was staged, and then solved. In Homicide, several of each stage was employed, thereby forming the ladder displayed in model 5. The difference in educational benefit from the two approaches, as well as the effect of the size of the step is a matter of further study.

13.3. Summing up

To sum up on the perspectives presented, the main consequence for considering non-entertaining participational incentives in learning games is that they unlock new uses for learning games. Rather than being a tool for simple drill-and-practice learning



situations, learning games can be used for facilitating advanced learning processes, such as change learning and other reflection based processes. Especially the role-play based approach to game based learning seems fruitful, as it allows the learning process to take the participant's existing knowledge or practice into account, thereby tailoring the benefits to meeting the specific demands of each participant. It is important to notice that the entertaining approach cannot cover all learning purposes.

13.4. Participational incentive, feedback mechanism or content provider?

A key issue in utilising learning games for advanced learning processes, is to integrate its ability to provide participational incentives and its ability to provide content and feedback mechanisms. Participational incentives must be adapted to the learning objective, and thereby to the content, as well as the participational incentives must be embedded in the content.

13.5. Games as providers of participational incentives

As mentioned earlier, there is a tendency to think games as providers of participational incentive, either by making the learning experience entertaining (see e.g. Gee, 2003; Konzack, 2003; Koster, 2005; Prensky, 2001), producing various emotions connected to fun (Habgood et al., 1995; Koster, 2005) producing various states of flow (Habgood et al., 1995; Paras & Bizzocchi, 2005). The model presented above, which attempts to combine the interpretive model with Schein's (1962) Unfreeze-Move-Refreeze, is utilising a somehow reverse approach to facilitating participational incentive. Whereas entertainment, fun and flow seek to produce a pleasant experience to the participant, using this pleasure to maintain participation, the approach presented in this article seeks to induce a more unpleasant emotion into the participant, using our natural tendency to avoiding such experience for creating participation in a learning process. Such frustration based learning processes might not seem that charming, but are actually rather common in learning settings, e.g. as fuel in goal-orientated learning settings or in competitions. The integration of participational incentives calls for an understanding of how games are designed.

In AGame, frustration arised as the current, personal, but also desired perspectives proved insufficient in solving the task at hand. The provided character perspectives could then slowly be added to an experimental process, in which they were explored by gradually being applied to the problem and evaluated accordingly. In this situation,



frustration worked as an incentive for testing the new perspective instead of applying the usual (and desired) perspective.

13.6. Games as feedback mechanisms

A more content related use of game based learning is the element of feedback in order to help the participants in evaluating their efforts. The game must provide the participants with feedback on the success of actions and strategies employed, thereby allowing the participant to experiment through perspective application and viability reflections. Such integration calls for a close integration of game-design and learning theory when designing game-based learning processes.

In AGame, feedback was provided through the reactions of other participants. If a tool was successfully applied, it provided the participants with new information, which would bring them further to their goal of performing a correct assessment. Unsuccessful application merely produced useless information at the cost of time. To the experienced employemency workers, such information could easily be interpreted and used as a progress-measuring score in the game.

13.7. Games as content providers

Games seem inferior to many other learning environments in communicating static, knowledge or perspectives (Henriksen, 2004), but seem useful for learning processual knowledge, such as application, integration and such. Habgood, Ainsworth & Benford (1995) recommend embedding the content to be learned into the core mechanics of the game itself, thereby ensuring that the mere participation in the game provides the participant with exposure to the content of the learning game. A rare example of such an endogenous integration of content into a game mechanics is provided by Homicide (Drabssag/Melved), in which the participants solve science tasks (e.g. conducting a gun-powder analysis) in order to solve the game. Such integration calls for a thorough understanding of the content stated by the learning objective.

In AGame, the tools provided by the character perspectives constituted the content, thereby embedding the content in every single attempt of acting or applying the tools in the game. These character perspectives were provided by the National Labour Market Authority.



In order to complying with these three areas of attention, a broad call for competencies is needed in order to design an effective learning game. Providing the participational incentives calls for the game-designer, whereas the implementation of feedback mechanism and other means for facilitating the learning process calls for learning theorists or for a didactic frame for learning games. Finally, the orientation and qualification of the content of the learning game calls for a specialist within the given area.

14. - CONCLUSION

If role-play based learning games is to meet its full potential within educational settings, there is a need for an innovation of the common understanding of games in order to set users and designers alike free of the assumption that such games should be entertaining. This calls for a tremendous work, not only to provide designers with the proper tools for designing such games and designing them, there is also a call for a marketing effort to eliminate the entertainment assumption among those who use and order learning games.

REFERENCES

- Brooks, P. (1992). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. København: ITU
- Galarneau, L. (2005). *Authentic learning experiences through play: Games, simulations and the construction of knowledge*. Paper presented at the Digital Games Research Association (DiGRA), Vancouver, Canada.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.



- Gregersen, F. (2003). Structuralisme. In F. Collin & S. Kjøppe (eds.), *Humanistisk videnskabsteori* (pp. 199-224). København: DR Multimedie.
- Habgood, M. P. J., Ainsworth, S. E., & Benford, S. (1995). Endogenous fantasy and learning in digital games. *Simulation & Gaming*, 36(4), 483-498.
- Henriksen, T. D. (2000). *Læring i den simulerede praksis*. Universitet Københavns: København.
- (2002). *Hvordan kan man lære gennem fiction? Teoretiske perspektiver på læring gennem deltagelse i rollespilsformidlet fiktion (how can we learn through fiction? Theoretical perspectives on learning through participation in role-play based fiction)*. University of Copenhagen.
 - (2003). Learning by fiction. In M. Gade, L. Thorup & M. Sander (eds.), *As larp grows up -theory and methods in larp* (pp. 108-113). Copenhagen: Knudepunkt.
 - (2004). On the transmutation of educational role-play: A critical reframing to the role-play in order to meet the educational demands. In M. Montola & J. Stenros (eds.), *Beyond role and play. Tools, toys and theory for harnessing the imagination* (pp. 107-130). Helsinki, FI: Ropecon ry.
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens. A study of the play element in culture*. London: First Beacon Paperback.
- Høytrup, S. (1975). *Laboratorie- og sensitivitetstræning. Anvendelsen af intensitiv gruppetræning til social indlæring og -udvikling*. København: Gyldendal.
- (2006). Reflection in learning at work. In E. Antonacoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Høytrup (eds.), *Learning, working and living. Mapping the terrain of working life learning*, Palgrave Macmillan. New York: Palgrave MacMillan.
- Koster, R. (2005). *Theory of fun for game design*. Michigan: PARAGLYPH PRESS.



- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis* (pp. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lazerus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. NY: Springer.
- Lepper, M. R., & Chabay, R. W. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20(4), 217-230.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*. NY: Holt.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making leaning fun. A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In *Aptitude, learning and instruction* (Vol.3: *Conative and Affective Process Analyses*). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). *The tree of knowledge. The biological roots of understanding*. Boston: New Science Library.
- Merriam, S. B., & Clark, M. L. (1993). Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 129-138.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck*. NY: Free Press.
- Papert, S. (1996). A word for learning. In Y. Kafai & M. Resnick (Eds.), *Construction in practice. Designing, thinking and learning in a digital world*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Papert, S. (1998). Does easy do it? Children, games and learning. *Game Developer*(June 1998), 87-88.
- Paras, B., & Bizzocchi, J. (2005). Game, motivation, and effective learning: An integrated model for educational game design, *DIGRA 2005*.



- Ryan, M.-L. (1991). *Possible worlds, artificial intelligence, and narrative theory*: Indiana University Press.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play - game design fundamentals*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Schein, E. H. (1962). *Management development, human relations training, and the process of influence* (Vol. 5: *Issues in Training*): NTL Washington.
- Van Ments, M. (1999). *The effective use of role play* (2nd ed.). London: Kogan Page Limited.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Enschede: University of Twente.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Duus Henriksen, T. (2010). Moving educational role-play beyond entertainment, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 226-262 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7462/7478



UNA NUEVA FORMA DE ENTENDER EL ROL EN SALAMANCA: PROYECTO MÍMESIS

Resumen: Los jugadores de rol suelen pertenecer a pequeños grupos con los que juegan. Normalmente estos grupos no cambian a lo largo de los años, existiendo reticencias a la hora de añadir nuevos miembros al grupo de juego. El Proyecto Mímesis nace en Salamanca en forma de asociación unificadora de jugadores, proponiendo actividades lúdico-culturales para todo el mundo rolero de la ciudad. Se pretende fomentar el universo de los juegos de rol, darlo a conocer y servir de plataforma y modelo para futuros proyectos relacionados con esta forma de ocio.

Palabras clave: juegos de rol; Salamanca; asociación



A NEW WAY OF UNDERSTANDING THE ROLE IN SALAMANCA: PROYECTO MÍMESIS

Abstract: The role players tend to belong to small groups with which they play. Usually these groups do not change over the years, there reluctance to add new members to the play group. Proyecto Mímesis was born in Salamanca unifying association of players, offering leisure and cultural activities for everyone in the city. It aims to promote the world of role-play, to publicize it and provide a platform and model for future projects related to this form of entertainment.

Key words: role-play; Salamanca; association.

UNA NUEVA FORMA DE ENTENDER EL ROL EN SALAMANCA: PROYECTO MÍMESIS

Fecha de recepción: 07/06/2010; fecha de aceptación: 18/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Juan Pablo Orejudo González
juanpa_og@usal.es
Universidad de Salamanca

Luciano Patricio Tronconi
luchoctulhu@gmail.com
Universidad de Salamanca

1.- INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN Y BUENAS INTENCIONES

En el siguiente escrito expondremos de la forma más clara y diáfana posible la línea que seguimos para la realización de nuestro propósito. El Proyecto Mímesis nace como experiencia piloto en la localidad de Salamanca a finales de 2008 con el fin de crear una agrupación de jóvenes *roleros*, la gran mayoría universitarios, con iniciativa y ánimo para la realización de actividades lúdico-culturales relacionadas con esta forma de ocio y otras similares. Salamanca -y gran cantidad de capitales españolas- está necesitada de un grupo que impulse la creación y organización de partidas de rol, tanto en vivo como en mesa, y lo fomente, sobre todo cuando hay mucha gente con ganas de jugar y aprender.



ASOCIACIÓN JUVENIL
MÍMESIS

Durante el transcurso del año 2000 se formó en España la *Asociación Nacional de Jugadores de Rol, Estrategia y Simulación Homo Ludens*. Llenó el vacío existente en el panorama rolero dándonos voz a todos los jugadores que veíamos como en los medios de comunicación se nos satanizaba, acusándonos de crímenes horribles con los que no nos identificamos en absoluto. Finalmente esos crímenes se desvincularon del mundo del rol pero no se le dio importancia a esto. Se había añadido una gota más en el mar de

la leyenda negra de estos juegos y nadie había hecho nada para drenar el sobrante que no le corresponde en absoluto. Homo Ludens se disolvió en asamblea extraordinaria el día 17 de noviembre de 2007 y ese hueco vuelve al rol. Y regresa la necesidad, porque es una necesidad, de tener un camino que seguir y una voz para hablar y ser escuchados.

Sin tantas pretensiones de constituir una asociación de carácter nacional –aunque se volverá a replantear este asunto cuanto estemos en completo funcionamiento– hemos nacido para rellenar la carencia representativa existente en el mundo de los juegos de rol en la localidad de Salamanca.

Desde Salamanca se propone un modelo que al fin y al cabo es una alternativa que va más allá del ocio. Es un proyecto juvenil mediador entre intenciones y actos, que ayuda a poner en marcha proyectos y actividades que no serían capaces de organizarse por falta de apoyo y compromiso institucional.

También, queremos dar a entender que los juegos de rol no son dañinos por sí mismos sino que cualquier herramienta en manos equivocadas puede ser peligrosa.

2.- OBJETIVOS

El Proyecto Mímesis pretende aunar en sus objetivos gran parte de lo que creemos necesario para, por una parte, la comunidad rolera en sí y, por otra, la sociedad no familiarizada con el rol.

Principalmente surge con la mentalidad de dar un enfoque positivo y desmitificado de los juegos de rol, así como fomentarlos no solo como entretenimiento sino explorar todas sus posibilidades sociales y educativas.

Son objetivos prioritarios de esta Asociación:

- 1) La realización de actividades lúdico-culturales. Las más importantes serán explicadas en el epígrafe 3.
- 2) La promoción de la cultura y del arte. Seremos partícipes en la organización y colaboración de lecturas literarias y poéticas, exposiciones fotográficas, etc.



Intentaremos abarcar el máximo espectro cultural dentro de nuestras posibilidades en la localidad.

3) El fomento de creatividad e interacción social entre grupos juveniles. Ayudaremos a impulsar el diálogo entre el gran número existente de agrupaciones juveniles salmantinas y organizaremos proyectos en común siempre y cuando no entren en conflicto con los objetivos de los grupos participantes.

4) Formar grupos teatrales y de ámbito interpretativo. Será explicado a lo largo del punto 3.2.5.

5) El fomento de la creación y promoción de grupos musicales junto con la cultura musical. Este punto va de la mano con la promoción del arte y la cultura pero se ha decidido su posición individual por la diferente organización y tratamiento del tema. La música forma parte de la cultura y el arte actual, y nosotros queremos dar la oportunidad a grupos noveles mediante la organización de eventos musicales pequeños para dar a conocer su música en la localidad. También se encuentra relacionado con el proyecto de la creación de un podcast, que explicaremos más adelante en el epígrafe 3.2.4.

6) La creación de publicaciones cuya temática incluya los ámbitos que conciernen a dicha asociación. Este apartado será ampliamente explicado más adelante en el punto 3.2.1.

7) Realización de actividades de esparcimiento siempre y cuando se encuentren dentro de los objetivos de la asociación.

3.- METODOLOGÍA: PROYECTOS Y ACTIVIDADES

Para el cumplimiento de los fines anteriormente citados se realizarán las siguientes actividades. Éstas se encuentran divididas en dos grupos temáticos: actividades de carácter lúdico y actividades de carácter cultural. Cabe destacar que la gran mayoría de las actividades se encuentran interconectadas entre sí, creando un colectivo unificado.



3.1. Lúdicas

Como lugar de encuentro y asociación sin ánimo de lucro, las actividades lúdicas tienen un gran peso dentro del Proyecto Mímesis. Con esto, queremos unir a toda la comunidad rolera salmantina y proporcionarle actividades y un lugar en el que poder entretenerse con estos juegos.

3.1.1. Organización de juegos de rol

Se organizarán partidas de juegos relacionados con el rol y la estrategia, usando para ello todas las localizaciones posibles y las comodidades de las que podamos disponer. Normalmente los jugadores de rol se encuentran configurados en grupos pequeños de amigos, soliendo jugar entre ellos mismos, ya sea por cierre de grupo frente a nuevos jugadores o aclimatación de la forma de juego de los ya conocidos. Nosotros organizaremos partidas sin tener en cuenta este aspecto grupal de amigos, pudiendo ofrecer la oportunidad de conocer jugadores e, incluso, darle la oportunidad a los jugadores neófitos de poder interactuar con los juegos de rol. Además, nos encargaremos de arbitrar neutralmente durante el transcurso de los juegos.

Para poder llevar a cabo este punto hemos puesto a disposición de todo el mundo una solicitud en nuestra página web. Al cumplimentar la solicitud de actividad y entregarla al coordinador indicado se empezará con la realización de dicha actividad– este aspecto será explicado más adelante-. No obstante, se realizarán y organizarán numerosas partidas motu proprio desde la asociación sin tener que realizar ningún tipo de petición.

3.1.2 Organización de jornadas lúdicas

La organización de jornadas lúdicas es una manera de fomentar la participación en común de muchos amantes de los juegos de rol. Además, es una estupenda oportunidad para aquellos interesados en conocer estas dinámicas, pues si bien el fenómeno de los juegos de rol es reducido en comparación con otros, existe una aceptable variedad en el mercado.

Pero no sólo tienen cabida los juegos de rol en unas jornadas. No se excluyen formas de ocio como juegos de mesa, juegos de carta, juegos de miniaturas, softcombat y otros tantos juegos que no son ajenos al rol. En unas jornadas además de poner en contacto a los diferentes aficionados entre sí, se abre la oportunidad de presentar los nuevos



productos editoriales, organizar torneos, conferencias de expertos del sector, presentaciones o exposiciones; logrando así fomentar siempre un comportamiento comunitario y entretenido entre los asistentes.

La periodicidad de las jornadas será trimestral para aquellas de carácter modestamente pequeño; y una jornada anual que agrupará a las localidades adyacentes.

3.1.3 Organización de otras actividades lúdicas alternativas

Presentamos bajo este epígrafe la puesta en punto de partidas o reuniones para celebrar otro tipo de juegos o formas de esparcimientos de amplia gama pero siempre familiares a los *roleros*. Muchos juegos de mesas, juegos de miniaturas o juegos de cartas están emparentados culturalmente con los juegos de rol. Se propone realizar torneos o simples reuniones para acercarnos a muchas maneras de entretenimiento de las ya mencionadas fuera de las jornadas propiamente dichas.

La asociación está abierta a cualquier proposición por parte de cualquiera de sus miembros para organizar alguna actividad divertida sin tener por qué estar relacionada con todos los epígrafes anteriores, siempre y cuando la idea tenga el visto bueno de los mismos miembros.

3.2. Culturales

Los juegos de rol se encuentran ampliamente vinculados a ciertos aspectos culturales: son juegos basados en libros que hay que leer y aprender e ilustrados con dibujos profesionales de gran carácter estético. No sólo queremos fomentar la lectura y las bellas artes sino ampliar los márgenes para que todos puedan expresarse de la forma que mejor puedan. Intentaremos abrir puertas y explorar horizontes culturales dentro de la localidad, acercando todo este contenido a las personas interesadas e intercambiando conocimientos desde diferentes enfoques en diferentes formatos.

3.2.1 Revista

Se realizará una revista de temática libre, teniendo prioridad la cultura y el arte, sin adscribirse a ninguna política, corriente de pensamiento o filosofía, sino sólo a la libertad de expresión de cada uno de sus colaboradores y a la justa reivindicación de la cultura, el arte y cualquier otra inquietud de sus colaboradores. La revista estará abierta



ante la participación de cualquier interesado, aceptando colaboraciones externas e internas desde la propia asociación, en especial, los miembros del club literario, del que se hace mención en el siguiente epígrafe, pues serán los que compongan el pilar en el que se sostendrá la publicación.

Será posible este proyecto gracias al dinero destinado desde la propia asociación, el sustento publicitario añadido desde distintos establecimientos, editoriales y demás posibles patrocinadores.

Se compondrá de varios artículos de temática diversa: monográficos, críticas, entrevistas y presentaciones de varias noticias. Por otra parte, será importante el espacio dedicado a ilustración, tiras cómicas, relatos breves, poesía o cualquier otro tipo de manifestación artística literaria. También tendrá cabida un calendario de actividades lúdico-culturales de interés que se realicen en la ciudad de Salamanca.

La vía de publicación será electrónica. La edición electrónica facilitará la llegada a lectores de cualquier sitio, además de permitir utilizar herramientas audiovisuales para el apoyo y complemento de la publicación, relacionándose así con el epígrafe 3.3.

3.2.2. Club literario

Bien sabido es que los aficionados a los juegos de rol forman un grupo potencialmente lector (Sevillano Pareja, 2009). Por ello se creará un club literario dinámico e innovador, donde se desarrolle no sólo un hábito de lectura compartida y la elaboración del comentario del texto oral entre los participantes, sino que se intentará ir un paso más allá. La asociación propone para tal, lecturas de calidad, en lo posible relacionadas con las muchas y variadas temáticas que son más cercanas a los juegos de rol, que estén abiertos a la posibilidad de una puesta en marcha de actividades lúdico-culturales de todo calibre y no necesariamente literarias excluyentes. De esta manera, no es ilícito pensar en eventos que puedan ir desde el debate hasta la exploración de las relaciones entre cine y literatura, literatura y juegos de rol o de mesa, literatura y música, recitales de poesía, certamen de relato breve y otras ideas que puedan surgir entre los miembros y sean igualmente válidas sin importar lo descabellada que pueda ser dicha propuesta siempre y cuando esté lógicamente argumentada.

Los participantes en este club son también los colaboradores más directos de la revista de la asociación, mencionada en el epígrafe anterior. En ella podrán reflejar las



conclusiones de sus investigaciones y aprendizajes recibidos en las distintas actividades del club literario.

3.2.3 Creación de una biblioteca especializada

Son pocas las bibliotecas públicas –incluso de ámbito nacional– que cuentan en su catálogo con elementos referidos a los juegos de rol en número representativo y en concordancia con lo existente en el mercado. El trabajo de investigación de Héctor Sevillano Pareja (2008) ha dejado claro que existe suficiente material editorial perteneciente a este ocio alternativo como para contar con una representación más elevada en nuestros estantes municipales. La biblioteca pública de la Casa de las Conchas de Salamanca cuenta en su catálogo con diez manuales de juego de rol, todos ellos anteriores a 1995 con lo que, aun no quedándose totalmente obsoletos, se encuentran en un segundo plano en elección al no recibir actualizaciones de material y tener la casi ineludible necesidad de utilizar la última edición del juego para su utilización. En contraposición, la biblioteca de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca cuenta en sus estanterías con manuales de últimas ediciones de uso repetido y común. El problema es que el número de ellos, como en el anterior caso, escasea. Por otra parte, los *roleros* suelen poseer en su casa una biblioteca personal bastante abultada, y no cae en saco roto pues el material es compartido y danza entre el grupo de amigos, amortizando el dinero que cuesta uno de los libros básicos o ampliación de los mismos.

Lo que pretendemos desde la Asociación Mímesis es la creación de una biblioteca con material escrito y audiovisual para su posterior uso entre los miembros de la asociación mediante consulta y préstamo. Con esta iniciativa podremos crear un fondo compuesto de manuales, artículos y cualquier otro escrito referido a los juegos de rol para poder conseguir una mayor recopilación de información sobre este ocio. No nos olvidamos tampoco del aspecto musical compuesto por, generalmente, bandas sonoras instrumentales en formato físico (CD) y electrónico para la mejor ambientación a la hora de contar historias e interpretar las partidas alrededor de la mesa.

La biblioteca, que ya cuenta con varios ejemplares de ediciones nuevas de los últimos manuales en el mercado, tiene la intención de empezar siendo un proyecto privativo favoreciendo a los miembros de la asociación. Este último punto se verá modificado una vez el número de ejemplares que poseamos supere al de cualquier biblioteca de la



provincia –empresa de por sí nada difícil pero muy importante– pudiendo ser consultados desde dicho momento por cualquier persona interesada.

3.2.4. Podcast y Programa radiofónico

Esta actividad se encuentra inseparablemente ligada a la interacción con otros grupos juveniles de la localidad salmantina, la creación de una revista, así como del proyecto de la creación de una página web para su posterior publicación en red.

Junto con la revista explicada anteriormente, ésta será una de las formas utilizadas por Mímesis para informar sobre todas sus actividades presentes, sus resultados pasados y sus proyectos futuros. Este proyecto se centrará en proporcionar información referente a los juegos de rol. Por tanto, tendrá estructura informativa. Aun así, constará de varias secciones entre las que se encuentran entrevistas con organizadores de actividades relacionadas con ocio alternativo o personas del mundo rolero, actividades futuras de Mímesis y críticas de los productos en el mercado. Tendrá carácter mensual debido al leve goteo de novedades en el sector. Además, teniendo una visión no excluyente, el programa radiofónico ofrecerá un breve espacio musical para grupos nóveles.

Está prevista la emisión del primer programa a finales del primer cuatrimestre del curso académico 09/10 (noviembre-diciembre) dentro de la parrilla radiofónica de *Radio Universidad*, radio perteneciente a la Universidad de Salamanca.

3.2.5 Grupo de teatro

Los juegos de rol tienen su origen en los psicodramas de los años 60. Representar una situación, intentar ponerse en la piel de otro y actuar en consecuencia no es sólo propio de los juegos de rol. La escuela de interpretación Stanislavski de inmersión se basa también en este aspecto y a nada se parece más el rol en vivo que a un teatro improvisado. No es descabellado entonces suponer que a muchos *roleros* les pueda interesar el hermano mayor de los juegos de rol: el teatro.

Se propone la creación de un grupo de teatro a nivel local que pueda participar de la escena salmantina junto a otros grupos teatrales de la misma. También pretendemos explorar y potenciar las herramientas que tienen en común los juegos de rol y la interpretación teatral. Los juegos de rol y el teatro tienen substanciales conexiones. Ambos se basan en el juego interpretativo de un rol. El teatro es usado socialmente para



el entretenimiento de un público observador mientras que el juego de rol sirve para el entretenimiento de las personas que interactúan dentro de la propia interpretación. Por eso intentaremos impulsar ambos aspectos interpretativos a través de Mímesis.

3.2.6. Otras colaboraciones culturales

El Proyecto Mímesis goza desde sus fines estatuarios de *El fomento de creatividad e interacción social entre grupos juveniles*. Este aspecto es destacable porque deja la puerta abierta a futuros proyectos colaborativos entre entidades culturales y juveniles. Ya se está poniendo en marcha el diálogo entre asociaciones para la actuación conjunta en diversas actividades. Un ejemplo de ello es la anteriormente citada creación de un podcast mediante la colaboración entre diversas radios locales y el Proyecto Mímesis.

Además, Mímesis colaboró en el *II Congreso Nacional sobre naturaleza, evolución, límites y posibilidades de los juegos de rol*, efectuado durante los días 4, 5 y 6 de mayo de 2009 y organizado por la Universidad de Salamanca. Su función en el congreso estuvo vinculada al apoyo coordinativo y organizativo a la par que informativo para todos los asistentes. Varios miembros del Proyecto estuvieron a cargo de la organización en función de coordinadores para cualquier necesidad que surgiera durante su ejecución. Además, se entregó a todos los asistentes una encuesta, diseñada por la asociación, para la evaluación de la calidad del congreso, sirviendo también para la conjunción de proposiciones y estudio de futuros proyectos educativos partícipes en la Universidad de Salamanca.

También, Mímesis se encargará de la organización y de la puesta en marcha de charlas informativas mensuales en el entorno universitario sobre los aspectos básicos de los juegos de rol. Con esta propuesta tenemos la intención de informar y acercar esta forma de ocio para que, a puerta abierta, quien quiera, pueda tener la oportunidad de recibir ciertos conocimientos sobre estos juegos y sus posibles aplicaciones.

3.3. Multimedia

Este apartado engloba todo lo relacionado con el papel que desempeñarán las TIC en este ambicioso proyecto. Cada día es menos necesaria la presencia física en los encuentros comunicativos entre personas, viéndose suplida esta necesidad con las nuevas tecnologías forales, usadas ya, por ejemplo, en gran número de universidades españolas para complementar las explicaciones en el aula.



3.3.1. Página web

Hoy en día la manera más rápida de llegar a mucha gente en todo el mundo es a través de Internet. Por este motivo, la asociación tendrá una página web donde ir anunciando, mediante un calendario ordenado y actualizado, las novedades del sector como los nuevos eventos que se organicen, o noticias de interés en la evolución de la asociación. Servirá como un punto de información continuo donde sólo los miembros, mediante cuentas personales, podrán consultar el estado de la biblioteca, el saldo monetario del tesoro, las actas de las juntas, etc. También existirá a disposición pública información general de la asociación y noticias relacionadas.

La página electrónica servirá de apoyo y plataforma para todas las distintas actividades de la asociación que la requieran, tales como el podcast o la revista en su formato electrónico.

Esta página web será complementada además por un foro, del que se hace mención en el punto siguiente, y una cuenta de correo electrónico para dirigirse a la junta.

Tanto la página web como el foro se encontrarán alojados por el servidor de la Universidad de Salamanca.

3.3.2 Comunicación grupal mediante foro

El foro ha sido constituido como un lugar multidisciplinar. Ocupa el lugar básico de comunicación y encuentro entre los miembros y toda persona interesada en el tema que tratamos. Tendrá autonomía dentro de Mímesis, pudiendo ser moderado por personas ajenas a la asociación pero con intereses comunes. Será posible una comunicación abierta, libre, democrática y sin censura pues no se encuentra, ni se encontrará, vinculado a ninguna ideología, ya sea política o comercial.

Tendrá la función de notificar cualquier información referente a la cultura, videojuegos, música, cine, teatro y juegos de rol. Cada persona tendrá la oportunidad de intervenir en los temas dando su opinión y creando un diálogo basado en intercambio de ideas. Además será el lugar para dar a conocer la preparación de encuentros y surgimiento de partidas futuras. También habrá lugar para una zona de interés común pedagógico en el que se discutirán los últimos avances investigativos en lo referente a los juegos de rol.



4.- FASES DE IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO

No todas las actividades anteriormente explicadas se encuentran en funcionamiento pleno a día de hoy. La organización de juegos de rol, la organización de jornadas lúdicas y actividades lúdicas alternativas, la creación de una biblioteca y la creación de un foro ya se encuentran activas y a disposición de los miembros. El resto de proyectos se encuentran en fase de creación, implicando a todos los estratos del proyecto, teniendo intención de estar totalmente implantados coincidiendo con el inicio del curso académico 2009/2010.

5.- FUNCIONAMIENTO INTERNO

Mímesis es una organización no lucrativa con orden jerárquico en sus obligaciones. Para participar de Mímesis hay que pagar una pequeña cuota trimestral –excepto en verano–.

Existen tres categorías de socios:

- Socios fundadores: socios que han fundado Mímesis.
- Socios numerarios: aquellos socios no fundadores menores de 30 años.
- Socios honorarios: aquellos socios mayores de 30 años. En un principio no se contemplaba esta posibilidad pero, dada la acogida de la asociación entre mayores de 30 años pertenecientes a tercer ciclo universitario y doctores, nos vimos en la tesitura de crear esta categoría para poder contar con ellos.

Para su mejor funcionamiento, la organización jerárquica se ha dividido en tres grandes grupos:

- Junta Directiva: formada por el Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero y dos Vocales. Es el órgano administrativo y de toma de decisiones. Se encarga de los trámites burocráticos y debate sobre la ejecución de nuevas actividades.

Las reuniones de la Junta Directiva tienen carácter abierto y pueden estar presentes todos los miembros de Mímesis que lo deseen. Los miembros tienen voz pero no voto, siendo los vocales las personas seleccionadas para transmitir sus opiniones y proporcionarles voto.



- Coordinadores: este grupo está formado por Coordinador de Juegos de Rol, Coordinador de Mesa y Estrategia, Coordinador de Cultura, Coordinador de Multimedia. Algunos cargos son compartidos debido a su complejidad a la hora de llevarlo a cabo. Son los encargados de transmitir las propuestas de actividades a la Junta Directiva para su posterior debate. Cada coordinador se encarga de regular todos aquellos aspectos referentes a su puesto. Tienen responsabilidad última de los delegados y responden de sus acciones.
- Delegados: grupo formado por los organizadores de actividades pertenecientes a los miembros numerarios de Mímesis. Presentan sus propuestas de actividad al coordinador correspondiente y si es aprobada será Delegado para llevarla a cabo, siempre con ayuda de su coordinador.

6.- BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (2008). *Poética*. Madrid: Alianza Editorial.

Huizinga, J. (2002). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Sevillano Pareja, H. (2009). *Estudio del sector editorial de los juegos de rol en España*. Tesis Doctoral. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Tizón, R. (2007). *Crear lo increíble: verdades y mentiras sobre los juegos de rol*. Madrid: NoSoloRol.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Orejudo González, J.P. y Tronconi, L. P. (2010): Una nueva forma de entender el rol en salamanca: proyecto Mímesis, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 263-276 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7488/7508



HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL JUEGO DE ROL

Resumen: El juego de rol es una herramienta de participación activa del alumno que facilita el aprendizaje cooperativo y que puede ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias. Esta técnica es esencial para compatibilizar la teoría y la práctica que se requiere para la adaptación de las asignaturas al EEES, en especial las que pertenecen al ámbito de Ciencias Sociales. Por ello, el objetivo de este trabajo es demostrar el efecto y la utilidad del juego de rol en el ámbito de la Organización de Empresas. En concreto, se analiza y explica el diseño y la puesta en práctica de esta herramienta en el aula en la asignatura de 'Dirección de Recursos Humanos'. Su utilización durante varios cursos académicos nos ha mostrado que es una herramienta útil, que facilita el aprendizaje del alumno y el desarrollo de capacidades como el trabajo en grupo, la resolución de problemas y conflictos, la toma de decisiones y la dirección de sistemas complejos.

Palabras clave: juego de rol; dirección de Recursos Humanos; aprendizaje colaborativo



TOOLS FOR COLABORATIVE LEARNING: A ROLE-PLAYING PRACTICE

Abstract: Role-playing is an active participation tool that facilitates cooperative learning. It has also proved to be more effective in developing competencies than traditional methods. This technique is essential to make theory and practice compatible as is required in order to adapt subjects to the new education system based on the Bologna's agreement, especially in Social Sciences disciplines. Consequently, the objective of this paper is to show the effect and use of role-playing applied to management area. Therefore, we analyze and design the role-playing, putting it in practice in the classroom in Human Resource Management subject of different academic degrees. To conclude, this paper has shown the importance of role-playing as a learning tool and development of skills like work cooperation, problem and conflict solving, decision making, and managing complex systems.

Keywords: role-playing; human resource management; cooperative learning.



HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL JUEGO DE ROL

Fecha de recepción: 25/07/2010; fecha de aceptación: 18/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Marta Ortiz de Urbina Criado

marta.ortizdeurbina@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos

Sonia Medina Salgado

sonia.medina@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos

Carmen De La Calle Durán

carmen.delacalle@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos

1.- INTRODUCCIÓN

En el nuevo sistema educativo europeo, basado en el acuerdo de Bolonia, se hace necesario reflexionar sobre la mejor forma de lograr tanto el aprendizaje individual como el colectivo. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende impulsar un enfoque más plural de la actividad docente con el fin de que el estudiante tenga más oportunidades para el desarrollo de nuevas competencias que permitan al alumno ser el protagonista en la búsqueda del conocimiento (De Miguel, 2006; Aymerich ; Gras, 2009). Para ello hay que introducir cambios en la función docente de forma que el profesor pase a tener un papel de planificador, de facilitador, de guía y moderador y que el alumno aprenda a ser autónomo y tenga una actitud participativa, grupal y comprometida con los procesos que se llevan a cabo en el aula (Parra, 2002; Inda *et al.*, 2008). Por todo ello, uno de los retos de la universidad del siglo XXI es la



renovación metodológica. La metodología docente mayoritaria en el entorno universitario ha sido, hasta el momento, la clase magistral, pero los cambios acelerados que se están viviendo en las últimas décadas a nivel socio cultural y tecnológico han llevado a ampliar y readaptar las metodologías docentes a las nuevas demandas de un entorno profesional cada vez más exigente para los titulados superiores (Aymerich ; Gras, 2009, 1). Ello ha tenido como consecuencia la proliferación de iniciativas para cambiar el proceso enseñanza-aprendizaje centradas, en su mayor parte, en poner el acento en la persona que aprende más que en la que enseña y dando más importancia a la acción de apoyar al alumno en el proceso de adquisición de conocimientos que a la tarea de transmitirlos (Marzano, 1991; Inda *et al.*, 2008).

A través de nuestra experiencia docente hemos observado que la clase magistral no cubre este tipo de habilidades, ni siquiera el trabajo práctico de carácter individual. Ello nos ha llevado a plantearnos la importancia de potenciar el aprendizaje cooperativo y experiencial, especialmente, en el ámbito universitario. Para conseguir ese reto hay diversas técnicas que pueden utilizarse en el aula y que sirven para que el alumno aprenda a aprender, aprenda a trabajar en grupo y aprenda a analizar problemas y a tomar decisiones tanto individuales como en grupo. Una de esas técnicas, todavía poco utilizada en las universidades españolas, es el juego de rol (*role-playing*).

El juego de rol es una herramienta de participación activa del alumno, que facilita el aprendizaje cooperativo y que, además, demuestra ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias. Estas competencias, además de ser muy necesarias para el desarrollo profesional de los alumnos, se requieren para la adaptación al EEES, en el que actualmente la universidad española se encuentra inmersa. El paradigma de “aprender haciendo” es especialmente difícil de lograr en disciplinas como las Ciencias Sociales que no tienen laboratorios o trabajo de campo. Por ello, esta técnica es esencial para compatibilizar la teoría y la práctica que se requiere para la adaptación de las asignaturas al nuevo sistema educativo EEES basado en el acuerdo de Bolonia. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es demostrar la utilidad del juego de rol en el campo de la Organización de Empresas. En concreto, se analiza y explica el diseño (metodología) y la puesta en práctica de esta herramienta en el aula. La experiencia que se analiza en este trabajo es el resultado de la aplicación durante varios cursos académicos de esta técnica en la asignatura de ‘Dirección de Recursos Humanos’ impartida en varias titulaciones de la Universidad Rey Juan Carlos: Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, Diplomatura en Turismo y Master Oficial en Relaciones Laborales.



El trabajo se ha estructurado de la siguiente forma: en primer lugar, se ha hecho una revisión de los antecedentes de la metodología del juego de rol que justifica la utilidad de esta herramienta para el aprendizaje cooperativo; a continuación se ha analizado en profundidad una aplicación práctica realizada en el aula para los alumnos de la asignatura de Dirección de Recursos Humanos impartida en diferentes titulaciones en la Universidad Rey Juan Carlos. Por último, se aportan las oportunas conclusiones del mismo.

La principal aportación de este trabajo es mostrar la utilidad del juego de rol como herramienta efectiva para potenciar habilidades como: el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la gestión de otros sistemas complejos, que son esenciales para desenvolverse en el ámbito empresarial actual.

2.- PERSPECTIVA EDUCATIVA DEL JUEGO DE ROL

La formación de profesionales universitarios con capacidad para ejercer cualquier profesión a nivel directivo se está sometiendo a un proceso de discusión y de cambio. La comunidad educativa europea, a partir del proceso de Bolonia, pone de manifiesto el interés por formalizar un cambio de modelo educativo que evoluciona desde los métodos más clásicos de la clase magistral hacia otros más implicados con los distintos niveles de aprendizaje de los alumnos y con el mejor desarrollo de competencias para el mundo real. Además, la demanda actual de profesionales en todos los campos del conocimiento reclama personas capaces de enfrentarse a situaciones reales y de cambio continuo en las mejores condiciones. Así mismo, en el mundo laboral, en el que el trabajo de equipo es el modo habitual de trabajar, se requieren, cada vez más, empleados capaces de comunicar y aprender unos de otros de un modo efectivo (Yazici, 2004).

Según una encuesta hecha a setenta grandes compañías químicas sobre cuáles debían ser las características que deberían tener los ingenieros químicos y cómo esas características estaban relacionadas con la habilidad de las personas para contribuir a la efectividad y a la misión de un grupo, Jackson y Walters (2000) mostraban que las personas ya no trabajan “aisladas” y que, en una era de tecnología de la comunicación, los equipos afrontan problemas y las personas necesitan desarrollar competencias que les dirijan a mejorar la productividad. Por otro lado, Rakesh Kuhurana (2007), en su libro *From Higher Aims to Hired Hands*, se lamenta de que las habilidades interpersonales y de comunicación y liderazgo han dejado de ser impartidas en las



escuelas de negocios norteamericanas en los últimos tiempos. Para él, estos centros han pasado de formar profesionales con unos conocimientos específicos y ciertos códigos de conducta con una idea de servicio a crear directivos dirigidos, casi en exclusiva, a dar beneficios a los accionistas.

Los métodos de enseñanza tradicionales están basados en un aprendizaje pasivo y los enfoques pedagógicos están centrados en el profesor y relacionados con la memorización de conceptos (Sogunro, 2004). Con ellos el alumno escucha, memoriza y aplica los contenidos sin que, en múltiples ocasiones, se haya producido un aprendizaje real que le capacite para actuar en el ejercicio de su profesión o para enfrentarse a nuevas situaciones. Es decir, no facilita ni el pensamiento crítico ni el desarrollo de habilidades de comunicación útiles para el éxito profesional (Muñoz y Huser, 2008). Por otro lado, al modo convencional de enseñanza le falta potencial para cambiar actitudes y comportamientos en los estudiantes ya que no proporciona *feedback* continuo ni de los profesores ni de los compañeros, es decir, no permite aprender “haciendo” (Ments, 1998).

En el mundo académico en general, y docente en particular, se suele valorar la aplicación de métodos y enfoques pedagógicos variados que permiten mejorar la calidad y la efectividad de la enseñanza (Baruch, 2006). McDonald-Mann (1998) declara, por ejemplo, que la clase magistral es, a menudo, muy necesaria para proporcionar grandes cantidades de información y de teoría, pero, por sí sola, no es suficiente para formar. En definitiva, se evidencia que es necesario incorporar en las aulas aquellos enfoques pedagógicos que mejor resuelvan estas lagunas de los métodos tradicionales.

Uno de esos enfoques es el aprendizaje experiencial (*experiential learning*) (Wood, 2003) o de *learning by doing*. Con este enfoque se pretende que el alumno, a través de experiencias concretas, aprenda los conceptos que se le proporcionan al tiempo que aprende a modificar sus conductas para la mejor aplicación de las herramientas aprendidas e incluso para generar nuevas ideas. Es decir, se pretende mejorar el éxito de la enseñanza haciendo que los estudiantes aprovechen las experiencias directas para reflejar, comprobar y generar nuevas ideas (Muñoz y Huser, 2008), permitiendo además desarrollar habilidades fundamentales como la comunicación oral, la investigación, el análisis, el trabajo en equipo (Peterson, 1996).

Por otro lado, el entorno actual demanda formas de trabajo globales, abiertas y de colaboración que requieren motivación, capacidad para aprender de otros y para generar



e internalizar ideas en grupo. Otro enfoque útil para poder atender estas nuevas necesidades e incorporarlas en el aula es el aprendizaje colaborativo. Según Johnson y Johnson (1994), para que el aprendizaje colaborativo funcione debemos tener en cuenta cinco componentes esenciales (Padilla *et al.*, 2008, 461):

- 1.- *Interdependencia positiva*: Los estudiantes son conscientes de que son un equipo y el trabajo de uno repercute en los demás.
- 2.- *Exigibilidad personal*: Cada miembro del grupo debe ser capaz de aportar su conocimiento al grupo y de aprender lo que sus compañeros le aporten, con el fin de beneficiar a todo el grupo: “No vale descansarse sobre los demás”.
- 3.- *Interacción positiva cara a cara*: Se produce cuando los alumnos comparten sus conocimientos, discuten distintos puntos de vista, ayudan al resto con las dificultades...
- 4.- *Habilidades interpersonales y de grupo*: Los estudiantes deben organizar el trabajo y tomar decisiones, manifestando sus dotes de liderazgo, conciliación, etc.
- 5.- *Autoanálisis del grupo*: El grupo debe autoanalizarse para saber si su trabajo está siendo efectivo, se alcanzan las metas y se está trabajando en el ambiente adecuado. Esto permite que los miembros del grupo fortalezcan sus habilidades de trabajo y fomenta el compromiso de todos con los objetivos comunes.

Esta perspectiva, en la que encajan muy diversas técnicas (debates, juegos, paneles, etc.), permite a los estudiantes trabajar en grupos ayudándose los unos a los otros (Paulson y Faust, 2008). Consiste, por tanto, en utilizar la formación de grupos de estudiantes de distintos niveles para que aprendan y comprendan mejor una materia interactuando juntos. Este tipo de técnicas hacen que los alumnos compartan información y conocimiento mejorando sus habilidades de comunicación y de grupo y facilitando la confianza en sí mismos sobre su capacidad para definir problemas y aplicar sus conocimientos para resolverlos (Yazici, 2004). En el trabajo de Inda *et al.* (2008) se pone de manifiesto la existencia de claras diferencias en el rendimiento final cuando se emplean metodologías que implican más al alumno. Sin embargo, aunque estas metodologías no son algo nuevo, las Universidades parecen haber olvidado importantes aspectos pedagógicos de la docencia (Ibáñez-Martín, 1990; Buendía y Olmedo, 2000; Inda *et al.*, 2008) en favor de los conocimientos en sí mismos.



Dados los enfoques de aprendizaje anteriormente descritos, se puede decir que el juego de rol es una técnica de enseñanza-aprendizaje mediante la que de un modo colaborativo los alumnos aprenden jugando y experimentando y el profesor enseña reforzando el aprendizaje. Los juegos pueden ayudar a desarrollar cualidades y/o habilidades psicológicas, cognitivas, físicas y/o sociales, por lo que se han ido incorporando poco a poco a las aulas como complementos curriculares y mediadores del proceso de aprendizaje (Valiño, 2002). En el modelo de aprendizaje propuesto, los estudiantes pueden aprender de la interacción con el resto del grupo y del acercamiento de posturas, puesto que los miembros del grupo dependen unos de otros, se ayudan entre sí y asumen la responsabilidad del éxito o el fracaso común (Jong *et al.*, 2006). Siguiendo la tesis de Piaget y Inhelder (1971), las actividades colaborativas permiten al individuo llegar a dominar tareas que antes era incapaz de realizar de manera individual. Estas actividades contribuyen a crear, entre los participantes, el desequilibrio cognitivo necesario para que se den los procesos de asimilación y acomodación en la construcción del conocimiento, ayudando con ello a desarrollar la habilidad cognitiva individual de cada uno de ellos (Padilla *et al.*, 2008)

El juego de rol, como técnica de aprendizaje, tiene su origen en la representación teatral, sin embargo, su utilidad va más allá de la mera representación de papeles en el aula. Es una herramienta con la que todos los miembros participan activamente con una simulación en grupo. La simulación nunca logra reproducir de forma completa las circunstancias reales, pero sí permite aproximarse a ella de forma razonable. Especialmente, las simulaciones permiten incluir algunos de los componentes de complejidad que se desean desarrollar, por lo que constituyen un buen sistema para facilitar los aprendizajes orientados a la comprensión y la utilización (Castelló, 2007; Aymerich y Gras, 2009).

Para el desarrollo de esta técnica, el formador-profesor proporciona a los alumnos la información suficiente sobre la situación, el problema o conflicto así como las características más relevantes del papel que van a representar: responsabilidades, carácter, emociones, preocupaciones, objetivos, etc. Esta técnica es muy válida para ayudar a entender un problema y desarrollar la empatía, la posibilidad de ponernos y comprender la situación de los demás, por lo que favorece la cohesión del grupo. Es una de las actividades más indicadas para saber defender ideas que no necesariamente coinciden con la propia. Para aplicarlo, se necesita que el profesor motive a su realización y que haya un clima de libertad, de diálogo y respeto en el aula (Rojas, 2003). Con la práctica continua los alumnos pueden reconocer sus sentimientos,

actitudes, valores, y entender sus conductas. Así mismo, permite aceptar a los demás, resolviendo conflictos y asumiendo con responsabilidad la toma de decisiones (Figura 1). Es, por tanto, una herramienta muy útil para el desarrollo de la docencia en el nuevo ámbito de la Educación Europea Superior basada en el acuerdo de Bolonia (1999).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Permite desarrollar habilidades interpersonales y de comunicación y actitudes de aprendizaje (Ments, 1998; Venable, 2001; Sogunro, 2004)	Falta de aprendizaje por un <i>feedback</i> inexperto por parte de los miembros de grupo o del profesor
Aporta sentido de la realidad animando a los estudiantes a investigar y desarrollar situaciones de trabajo sin riesgos (Rabinowitz, 1997; Jackson y Walters, 2000; Venable, 2001)	Los grandes grupos pueden salirse del control del formador y que éste no pueda monitorizar y proporcionar <i>feedback</i> constantemente
Permite la resolución de conflictos (Davis-Pack, 1989; Jackson y Walters, 2000; Venable, 2001)	Disfunción de papeles, conflicto y ambigüedad de roles (Hughes <i>et al.</i> , 1993)
Reduce la ansiedad y estimula la asunción de riesgo (Waters <i>et al.</i> , 1992; Venable, 2001)	No se conocen totalmente la variedad de roles y modos de usarlos de una manera efectiva (Baruch, 2006)
Permite motivar a los estudiantes en clase (Baruch, 2006)	Se puede generar cierta disconformidad y ansiedad entre los alumnos que hagan fracasar la técnica
Acelera el aprendizaje (Sogunro, 2004): permite a los estudiantes explorar roles de gestores y especialistas y dinámicas de comunicación en pequeños grupos (Jackson y Walters, 2000)	Si las situaciones son muy complejas y requieren conocimiento especializado (otros especialistas) pueden no ser exitosas (Ments, 1998; Sogunro, 2004)
	Falta de compromiso, tiempo de preparación o inexperiencia del profesor/formador para realimentar a los alumnos (Sogunro, 2004)

Figura 1. Resumen de las ventajas e inconvenientes del juego de rol

En el libro blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) se recogen las competencias necesarias para la obtención de los diferentes títulos de grado. Para las titulaciones relacionadas con la empresa se hace

especial hincapié no sólo en los conocimientos sino en las habilidades o competencias que son necesarios para entender el mundo empresarial. Las competencias se clasifican en: específicas, genéricas y transferibles. Las competencias específicas incluyen los conocimientos técnicos, socioeconómicos (entorno en el que se desenvuelven las empresas) y de soporte. Son los conocimientos básicos y los conocimientos complementarios. Las competencias genéricas se refieren a las capacidades organizativas y de relación con el entorno y pueden ser instrumentales, personales o sistémicas. De entre las ocho competencias instrumentales, el juego de rol permite desarrollar cuatro de ellas: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organización y planificación, la capacidad para la resolución de problemas y la capacidad para tomar decisiones. En el caso de las competencias personales, el juego de rol también permite desarrollar cuatro de ellas: capacidad para trabajar en equipo, habilidad en las relaciones personales, capacidad crítica y autocrítica y trabajar en entornos de presión. En cuanto a las competencias sistémicas de las siete existentes se destacarían dos: la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y el liderazgo. Finalmente, las competencias transferibles son las que ayudan a cerrar la brecha entre teoría y mercado laboral. Entre las cuatro existentes, el juego de rol puede ser útil para desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Según el libro blanco, el Graduado en Empresa o en titulaciones relacionadas debe saber identificar y anticipar oportunidades, asignar recursos, organizar la información, seleccionar y motivar a las personas, tomar decisiones, alcanzar objetivos propuestos y evaluar resultados. Para ello, debe haber adquirido el carácter de un experto, una persona práctica, con habilidades claras, experimentada en su campo, que pueda abordar problemas de gestión con criterios profesionales y con el manejo de instrumentos técnicos. A través de la experiencia docente, hemos observado que la clase magistral no cubre este tipo de habilidades. El alumno tiene que aprender a “saber hacer” y a enfrentarse a situaciones que no siempre le son conocidas. Cuando se desarrolla un juego de rol es con la idea de la resolución de un problema que a priori le es conocido pero que variará en la medida en la que se tiene que interactuar con otros agentes (compañeros), con su propia opinión y forma de ser y actuar.

Por lo tanto, esta técnica, en el ámbito de la formación, se considera como una herramienta efectiva y poderosa para situaciones de aprendizaje variadas en múltiples disciplinas del conocimiento (Figura 2): el estudio de sistemas complejos, la exploración de distintos enfoques de un problema (Jackson y Walters, 2000; Baruch, 2006), el logro de pensamiento crítico (Venable, 2001). Además, y como señala Sogunro (2004) se considera como una herramienta útil para desarrollar los niveles más

altos del dominio cognitivo del aprendizaje, tanto individual como en grupo, como, por ejemplo: el análisis y la aplicación, la comprensión y el conocimiento. De hecho es posible encontrar experiencias muy concretas como la de Begley (1998) que muestra un ejemplo de juego de rol para enseñar a sus alumnos a manejar situaciones reales de reestructuración en una empresa. También podemos destacar la experiencia de Brown (1994) que utiliza el juego de rol para introducir comportamientos éticos en la enseñanza, en concreto, en el caso de la gestión financiera.

EJEMPLOS
Estética (Venable, 2001)
Formación en liderazgo, <i>management</i> , administración, supervisión, enseñanza, trabajo social, relaciones públicas, enfermería, etc. (Sogunro, 2004)
Capacitación para la gestión y para la enseñanza de ciencias naturales, política, psicología, economía, en concreto, química analítica (Jackson y Walters, 2000)
Habilidades de comunicación para sistemas de información profesionales (Chen; Muthitacharoen y Frolick, 2003)
Dirección de operaciones (Yazici, 2004)
Principios de marketing (Muñoz y Huser, 2008)
Aprendizaje de idiomas (Inda et al., 2008)
Praxis jurídica (Garrido y Romero, 2009)
Educación familiar y modelos de orientación en psicopedagogía familiar (Lara y Rivas, 2009)

Figura 2. Ejemplos de aplicaciones del juego de rol

Dados los antecedentes expuestos, parece claro que una herramienta de aprendizaje colaborativo y experiencial como el juego de rol debería ser usada en la formación universitaria en la mayor parte de las disciplinas del conocimiento si se pretende formar expertos competentes y bien capacitados para el ejercicio profesional real en el entorno actual. Sin embargo, la realidad nos demuestra que pocos educadores la incorporan regularmente en su estructura pedagógica básica relegándola a pequeñas actividades en el aula (Jackson y Walters, 2000). De hecho, en el caso español, no ha sido hasta hace poco tiempo cuando se han empezado a publicar experiencias concretas de la aplicación del juego de rol en la enseñanza universitaria como un modo de innovación docente (por ejemplo, Inda *et al.*, 2008; Garrido y Romero, 2009; Lara y Rivas, 2009).

En este sentido, sería muy interesante tratar de investigar, con mayor profundidad, en qué situaciones de aprendizaje se ha aplicado esta técnica y cómo son los resultados que se han alcanzado. En el apartado siguiente se explicará el desarrollo y los resultados que se han obtenido en la aplicación de esta técnica en la asignatura de ‘Dirección de Recursos Humanos’.

3.- UNA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL JUEGO DE ROL

En el siglo veintiuno marcado por la era de las nuevas tecnologías y globalización de los mercados, nadie cuestiona ya la importancia de una adecuada gestión o dirección de los recursos humanos para el éxito e incluso la supervivencia de las empresas, máxime cuando es el sector servicios el de mayor importancia mundial. Sin embargo, si desde un punto de vista de eficiencia los recursos se gestionan para minimizar sus costes, gestionar recursos humanos va más allá. La dificultad de su gestión radica precisamente en su carácter humano. El hombre es un ser complejo, cada uno con sus propias inquietudes y deseos. Por tanto, dirigir los recursos humanos es una tarea básica y compleja para las empresas de hoy. Aunque la Dirección de Recursos Humanos debería ser individualizada y personalizada, desde un punto de vista de coste-eficiencia esto no es posible, los directivos deben ser conscientes de las peculiaridades de su personal para saber extraer lo mejor de cada uno de ellos.

Con esta nueva visión de la actual Dirección de Recursos Humanos, nos planteamos hacer un juego de rol para un proceso de reclutamiento. Éste es uno de los principales desafíos a los que se tienen que enfrentar las empresas y, en concreto, el departamento de recursos humanos. El reclutamiento supone la búsqueda y selección del personal para ocupar los puestos de trabajo previamente diseñados en el análisis y planificación de los mismos (De La Calle y Ortiz-de-Urbina, 2004). No es tarea fácil encontrar candidatos cualificados y seleccionar al candidato que mejor se adapte a las características del puesto de trabajo. Aunque existen herramientas y prácticas que facilitan el proceso de reclutamiento y selección, el papel del encargado del mismo es muy importante. Por eso consideramos que a través del juego del rol los alumnos pueden interiorizar la importancia del papel del candidato y del futuro directivo-seleccionador.

3.1.- Descripción de la práctica realizada en el aula

Nuestra experiencia en el uso del juego de rol proviene de su aplicación en la asignatura ‘Dirección de Recursos Humanos’ impartida en varias titulaciones de la Universidad



Rey Juan Carlos: Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (asignatura optativa), Diplomatura en Turismo (asignatura troncal), Master Oficial en Relaciones Laborales (asignatura obligatoria). Esta asignatura, perteneciente al área de Organización de Empresas, tiene como objetivo el análisis de los Recursos Humanos (RR.HH.) desde la perspectiva de gestión y dirección estratégica, considerando que éstos son el principal recurso de la empresa. Sin embargo, resulta interesante para cualquier titulación y por eso se está incluyendo en muchos de los nuevos grados, no sólo en los de empresa.

En el ámbito de la dirección de los Recursos Humanos, una de las prácticas más importantes es el proceso de reclutamiento y selección, que se caracteriza por una serie de etapas, que van desde la búsqueda de candidatos, la preselección, las pruebas de selección hasta la contratación del candidato seleccionado. Por eso, una de las prácticas propuestas en la asignatura de Dirección de RR.HH. es un juego de rol sobre un proceso completo de contratación de personal en una empresa. Para incluir todas las etapas del proceso de contratación, se planteó la actividad en varias fases o etapas que se fueron desarrollando en distintas sesiones/clases y a lo largo de varias semanas. Los grupos en los que se aplicó esta técnica tenían una media de 30 alumnos y las sesiones duraban dos horas.

La puesta en marcha de esta actividad requiere la elaboración por parte del profesor de un material y de una guía de la actividad en la que se explica la metodología que se va a seguir, el contenido de cada fase y los recursos que se van a utilizar. En la sesión de información, el profesor explica a los alumnos qué es el juego de rol, cuál es su utilidad y sus objetivos y cómo se estructura. A continuación, el profesor entrega a los alumnos la guía de la actividad en la que se incluye la oferta de trabajo que se va a tomar como referencia, es decir, el puesto de trabajo para el que se desea seleccionar a un candidato, y asigna a cada grupo de alumnos o alumno (según el número de alumnos que haya en la clase) uno de los papeles o roles. Los roles que hay en esta actividad son los siguientes: candidatos al puesto, pre-seleccionadores, encargados de las pruebas psicotécnicas, entrevistadores, encargados de la tramitación del contrato y encargados de la elaboración de un plan de formación y carrera para el candidato elegido al final del proceso. Por ejemplo, para un grupo de 30, se asignaba el papel de candidato a 7 alumnos, se creaban 4 grupos de tres personas y un grupo de 1 para la parte de tramitación del contrato. Cada grupo o alumno tiene que preparar su papel para poder desempeñarlo el día que se represente en clase. A continuación vamos a comentar cada una de las etapas que se desarrolla para la realización de la práctica.



Etapa 1: reclutamiento y preselección

Para entender el proceso de reclutamiento y preselección de las empresas es necesario conocer qué tienen que hacer los candidatos y qué suelen hacer las empresas. Por eso, en esta etapa se pretende, por una parte, enseñar al alumno cómo se elabora un Currículum Vitae (CV) y una carta de presentación, adaptados ambos a la oferta de trabajo y, por otra, mostrar cómo se suelen hacer los procesos de preselección en las empresas. La información necesaria tanto para la elaboración del CV y la carta de presentación como para el proceso de preselección se ha obtenido fundamentalmente de Internet. En la práctica realizada en el aula, el grupo de alumnos encargado de hacer el CV y la carta de presentación, previamente, había realizado una labor de búsqueda y de análisis de esta información. En la sesión 1, cada alumno de este grupo había preparado su CV y su carta de presentación y en el aula explicaba a sus compañeros cómo los había elaborado. Por otra parte, en esta misma sesión, el grupo encargado de la preselección se había encargado de elaborar, a partir de la oferta de trabajo, una descripción del puesto y el perfil profesional y de buscar información sobre los criterios a aplicar para hacer la preselección de CV. En el aula, este grupo realizaba una simulación de la selección de los CV, explicando a sus compañeros en qué consistía el proceso. El resultado de esta primera fase fue la selección de la mitad de los CV entregados. Estos candidatos pasaban a la etapa siguiente.

Etapa 2: pruebas psicotécnicas y técnicas

Una vez que la empresa ha realizado el filtrado de los CV recibidos para la oferta de trabajo (preselección), realizará una o varias pruebas a los candidatos: pruebas psicotécnicas y técnicas, entrevistas personales y/o técnicas. En esta segunda sesión se pretende hacer una simulación de las pruebas psicotécnicas y técnicas. Para preparar la actividad, se utilizó información obtenida de Internet y algunos manuales sobre este tipo de pruebas. El grupo de alumnos a los que se les ha asignado este papel, asesorados por el profesor, preparaban antes de la clase las pruebas, las soluciones y su interpretación y en el aula se aplicaban estas pruebas a los candidatos que habían superado la preselección. Tras realizar las pruebas, el equipo encargado de esta actividad, comentaba los resultados obtenidos y la interpretación de éstos para cada candidato. Al finalizar esta sesión, el objetivo era quedarse sólo con tres candidatos, que son los que pasarían a la fase siguiente.



Etapa 3: entrevistas personales

En esta fase se pretende mostrar a los alumnos cómo se desarrollan las entrevistas personales de selección y ofrecerles tanto el punto de vista de las empresas como el de los candidatos. Para preparar la actividad se utilizaron tanto manuales sobre entrevistas personales de selección como información obtenida de Internet. Para la realización de esta etapa, los candidatos que había superado la fase dos tenían que buscar información sobre cómo prepararse para una entrevista de trabajo y sobre la empresa que hacía la oferta de trabajo. Por otra parte, el grupo de entrevistadores tuvo que buscar información sobre cómo se hacía una entrevista personal y prepararla. En el aula, se realizaban las tres entrevistas personales. Durante el desarrollo de cada entrevista, el resto de la clase, asesorada por los entrevistadores, tenía que tomar nota del comportamiento y de las respuestas de los entrevistados. Una vez realizadas las entrevistas, el grupo de entrevistadores se reunía fuera de la clase para dar una calificación y hacer una evaluación de cada candidato y, a su vez, se realizaba un debate con toda el aula para conocer su opinión. Una vez realizadas las evaluaciones, el grupo de entrevistadores explicaba a la clase, de forma justificada, las calificaciones que había dado a cada candidato y se abría un debate para llegar a un acuerdo sobre la calificación final. Los candidatos no estaban presentes en la parte de evaluación debido a que todavía tenían que someterse a una entrevista de grupo y no debían saber en qué posición se encontraban.

Etapa 4: entrevistas de grupo y selección del candidato

En esta fase se pretende mostrar a los alumnos cómo se desarrollan las entrevistas de grupo en los procesos de selección. Para preparar la actividad, se utilizaron principalmente manuales sobre entrevistas de grupo. Al igual que en la etapa anterior, antes de la clase, los candidatos tenían que buscar información sobre cómo prepararse para una entrevista de grupo y el grupo de entrevistadores tuvo que buscar información sobre cómo se hacía este tipo de entrevistas y prepararla. En el aula, se realizó la entrevista de grupo. Durante el desarrollo de la entrevista, el resto de la clase, asesorada por los entrevistadores, tenía que tomar nota del comportamiento y de las respuestas de los entrevistados. Finalizadas las entrevistas, el grupo de entrevistadores se reunía fuera de la clase para dar una calificación y hacer una evaluación de cada candidato. Mientras el resto de la clase debatía su opinión. Una vez realizadas las evaluaciones, se iniciaba un proceso similar al de la etapa 3. Los candidatos en esta ocasión sí que estaban presentes y, al final del debate, el grupo de entrevistadores explicaba a los candidatos la



calificación que habían obtenido en las dos entrevistas y, por lo tanto, quién era el candidato elegido de los tres.

Etapa 5: contratación, plan de formación y plan de carrera

Una vez seleccionado el candidato, se pretendía mostrar a los alumnos cómo es un contrato de trabajo y cómo se elabora un plan de formación y de carrera para un trabajador. La información necesaria para elaborar esta parte de la actividad se obtuvo tanto de manuales como de Internet. En esta sesión un alumno se encargaba de elaborar el contrato y otro grupo de alumnos se encargaba de preparar el plan de formación y de carrera teniendo en cuenta las características de la empresa y el perfil del puesto y del candidato. En la clase se simulaba una reunión con el candidato seleccionado en la que se le comentaban las condiciones del puesto de trabajo y el contrato. Si el candidato aceptaba el puesto se le explicaba el plan de formación y de carrera. En esta sesión, al finalizar la actividad, se iniciaba un debate para que los alumnos opinaran sobre la práctica realizada, comentasen sus ventajas y sus inconvenientes y propusieran formas de mejorar la metodología y el desarrollo de la práctica.

3.2.- Resultados y discusión

En todas las ocasiones, al finalizar la práctica, el profesor y los alumnos analizaban el desarrollo de la actividad, las dificultades y su resolución y la utilidad de la técnica para el aprendizaje.

La mayoría de los grupos (95%) consideraba que la actividad se había desarrollado según lo planificado y que todos los alumnos se habían comprometido en mayor o menor medida con la actividad. En una de las clases, en cambio, hubo problemas para realizar todas las fases de la práctica porque algunos de los alumnos no hicieron su parte del trabajo, a pesar de que el profesor al inicio de la práctica advirtió a los alumnos que si uno sólo de ellos falla (no se preparaba el papel, no iba a clase el día que hay que hacer la actividad, etc.), la actividad no se podría hacer y repercutiría en la nota de toda la clase. En este caso el profesor optó por continuar con la actividad y penalizar sólo a los alumnos que habían fallado. Para poder continuar con la actividad, otros alumnos que hacían un papel similar o el profesor, según las circunstancias, asumieron el papel del alumno que falló.



Otra de las cuestiones que se analizaba al final de la práctica eran las dificultades para su preparación y desarrollo. Prácticamente la totalidad de los alumnos (97%) consideraban que lo más difícil era la preparación del rol o de la parte de la actividad que les correspondía, es decir, la búsqueda de la información necesaria y, sobre todo, el análisis de la misma. Otro de los problemas que encontraban era que tenían que trabajar en grupo y muchos tenían problemas para reunirse cara a cara. Sin embargo, al final de la actividad, muchos grupos comentaron que habían buscado la forma de trabajar en grupo sin necesidad de verse cara a cara en todas las ocasiones. Algunos grupos había usado el correo electrónico para estar en contacto y, en alguna ocasión, se habían reunido para concretar cosas o cerrar el trabajo. Otros grupos había utilizado la plataforma BSCW (*Basic Support for Cooperative Work*), que es una aplicación informática que permite el trabajo en grupo de manera sencilla a través de Internet: permite almacenar y organizar información, compartirla con otras personas, realizar debates, disponer de agendas conjuntas, etc. Finalmente, otro de los problemas que se encontraron era que alguno de los miembros del grupo no hacía su trabajo y eran los demás los que tenían que hacerlo.

La opinión general de los alumnos que han participado en esta práctica es que el juego de rol es una actividad divertida que enseña de forma práctica no sólo el contenido de la actividad sino la importancia del trabajo en grupo, de que todos los miembros del grupo se responsabilicen y aporten su parte. Así mismo, consideraban que era una forma de acercarse a la realidad empresarial y de estar mejor preparados para el mundo laboral.

Desde el punto de vista del profesor, la experiencia ha sido muy positiva y enriquecedora, ya que con esta actividad se produce una retroalimentación entre alumno y profesor: el profesor además de enseñar de forma práctica y divertida una parte de la asignatura aprende de los alumnos. En general, la práctica ha funcionado muy bien, la mayoría de los alumnos ha trabajado en grupo y ha participado activamente.

Una de las cosas que hemos observado al realizar esta actividad es que la motivación del alumno suele ser muy alta y que los propios alumnos son los que tratan de motivar a los otros compañeros para que la actividad salga bien. Siempre surge algún conflicto porque algún alumno no tiene la intención de participar o porque no hay acuerdo en cuanto a la forma de preparar la actividad o porque unos perciben que hacen más trabajo que los otros, pero, en general, la clase es capaz de buscar soluciones para evitar que la actividad se quede sin hacer. En este caso, el profesor tiene que hacer de mediador y potenciar los comportamientos cooperativos premiándolos, tanto con nota como con



reconocimiento explícito frente a la clase, y penalizar los comportamientos individualistas o de rechazo a los demás. Por eso, creemos que tan importante es la preparación de la actividad como su sistema de evaluación ya que éste sirve de elemento motivador. Para que estas actividades tengan efecto y potencien la capacidad de aprendizaje cooperativo, el sistema de evaluación tiene que premiar los comportamientos cooperativos. En este caso, se decidió que una parte de la nota final de la asignatura se obtuviese por el resultado final de la práctica (la misma para toda la clase) y otra parte de la nota se obtuviera por la aportación individual de cada alumno a la actividad. Nuestra opinión es que tanto la transmisión de conocimientos como el aprendizaje del alumno y la evaluación tienen que tener una parte individual y una colectiva.

En relación con el sistema de evaluación, Inda *et al.* (2008) exponen una interesante forma de evaluación de un juego de rol utilizado para el aprendizaje de la lengua francesa y llegan a la conclusión de que los estudiantes con mejores resultados eran los que habían seguido la enseñanza de la lengua francesa mediante este juego. Según defiende Boud (1998) el proceso de evaluación es imprescindible en el proceso de aprendizaje: “Los métodos y requisitos de la evaluación probablemente tienen más influencia en cómo y qué aprenden los estudiantes, que cualquier otro factor individual. Esta influencia es posible que tenga mayor importancia que el impacto de los materiales de la enseñanza”. Inda *et al.* (2008) aplican además de la evaluación clásica, que consiste en la valoración de la actividad del estudiante por parte del profesor (heteroevaluación), otras prácticas evaluativas como la evaluación del estudiante de su propio rendimiento individual (autoevaluación), la cual permite desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad; la evaluación de un grupo de estudiantes de su rendimiento como grupo (coevaluación), que favorece la negociación entre los distintos miembros del grupo; y la evaluación del alumno por parte de sus compañeros (heteroevaluación). En nuestro caso, para la evaluación de la práctica realizada en el aula se aplicó la heteroevaluación, ya que el profesor fue el que asignó a cada alumno una nota. Sin embargo, en el aula el profesor propuso a la clase que evaluaran el papel desempeñado por sus compañeros y, al final de cada sesión, el profesor preguntaba a la clase su opinión sobre la preparación de la práctica realizada ese día en el aula y su puesta en escena. También al final de la actividad, el profesor abrió un debate para que los alumnos se autoevaluasen y evaluaran a sus compañeros de clase y, en su caso, a sus compañeros de grupo. Siguiendo la propuesta de Inda *et al.* (2008), pensamos que en próximas aplicaciones de la práctica sería interesante que la



nota del alumno esté compuesta por las notas obtenidas a partir de los cuatro tipos de evaluaciones.

4.- CONCLUSIONES

Los juegos han constituido una poderosa herramienta de aprendizaje de conductas y actitudes necesarias para el eficiente desempeño sociocultural. El juego es una actividad fundamental para el desarrollo humano. Comúnmente se juega para divertirse, para entretenerse; sin embargo, hay quien afirma que se juega principalmente para aprender, aunque ésta sea una intención inconsciente (Crawford, 1982). Otros consideran al juego como una actividad voluntaria, primordialmente social, en la que se está en relación con otros y se aprenden pautas de comportamiento, valores y la cultura (Gros, 2000). Por su parte, Cañeque (1991) considera que el juego educativo tiene importantes funciones. Entre otras destacan: ser un medio fundamental para la estructuración del lenguaje y el pensamiento, producir una sensación continua de exploración y descubrimiento, reducir la sensación de gravedad frente a errores y fracasos, implicar cierta participación activa del jugador y desarrollar la creatividad. Precisamente es esta última función la que Trigo (2006) destaca especialmente, considerando que el juego, como creatividad lúdica, es el modelo que conduce a los progresos tecnológicos y a los cambios sociales. En definitiva, se puede afirmar que jugar constituye una estrategia fundamental para estimular el desarrollo integral de las personas en general (Marcano, 2008, 96).

El objetivo de este trabajo ha sido demostrar el efecto y la utilidad del juego de rol para la enseñanza en el área de Organización de Empresas. En concreto, se ha analizado y explicado la puesta en práctica de esta herramienta en el aula para la asignatura de 'Dirección de Recursos Humanos' impartida en varias titulaciones durante varios cursos académicos.

La actual visión de la gestión de los Recursos Humanos se plantea como una forma sistémica que consta de diferentes procesos; entre ellos, los procesos de reclutamiento y selección se consideran fundamentales y van desde la búsqueda, preselección y pruebas de selección de candidatos, hasta la contratación del candidato seleccionado. Por eso, una de las prácticas propuesta en las asignaturas de 'Dirección de RRHH' es un juego de rol sobre un proceso completo de contratación del personal en una empresa. Para poder acaparar todo el proceso contratación, la práctica se dividió en varias fases que se fueron desarrollando en distintas sesiones/clases a lo largo de varias semanas.



La experiencia directa nos ha mostrado que con esta actividad se logra que alumno aprenda e interiorice el proceso de contratación de personal en las empresas y que perciba mejor la realidad empresarial enfrentándose a estas situaciones, tanto desde el punto de vista del empleador como del posible candidato. Además, la aplicación del juego de rol en el aula ha facilitado el aprendizaje colaborativo al tener en cuenta los cinco componentes esenciales para su buen funcionamiento (Padilla *et al.*, 2008): interdependencia positiva, exigibilidad personal, interacción positiva cara a cara, habilidades interpersonales y de grupo, y autoanálisis del grupo.

Tras el análisis del juego de rol realizado en el aula se pone de manifiesto la utilidad de esta técnica para trabajar la empatía y la comprensión con los demás. Tanto los alumnos como los profesores perciben las dificultades y la eficacia de esta herramienta para el aprendizaje de los niveles más altos del dominio cognitivo. El juego de rol permite aceptar a los demás resolviendo conflictos y asumiendo con responsabilidad la toma de decisiones. Al haber más sentido de la realidad y mayor implicación emocional, el alumno puede reconocer los sentimientos, actitudes y valores que caracterizan, en algunos casos, su conducta sin asumir grandes riesgos. Ello le capacita para resolver y poner en práctica nuevas formas de resolver problemas en el futuro.

En conclusión, en este trabajo hemos mostrado de forma práctica la utilidad del juego de rol como herramienta para el aprendizaje y desarrollo de competencias como la cooperación en el trabajo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la gestión de sistemas complejos. La relevancia del uso de la técnica en el contexto de innovación docente actual asociado al EEES, que conlleva un cambio de filosofía de la enseñanza en el ámbito de la gestión empresarial, así como su escaso uso en el área de Organización de Empresas justifican el interés de este trabajo.

5.- BIBLIOGRAFÍA

Aymerich Andreu, M. & Gras Pérez, M. E. (2009, noviembre). *Las metodologías docentes y su valoración por parte de los estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional UNIVEST, Gerona.

Baruch, Y. (2006). Role-play Teaching. Acting in the Classroom. *Management Learning*, 37 (1), 43-61.



- Beagly, T. M. (1998). Teaching about the Human Side of Corporate Restructuring: A Three-Stage Role-Play. *Journal of Management Education*, 22 (1), 70-84.
- Brown, K .M. (1994). Using Role Play to Integrate Ethics into Business Curriculum. A Financial Management Example. *Journal of Business Ethics*, 13 (2), 105-110.
- Buendía Eisman, L. & Olmedo Moreno, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Cañeque, H. (1991). *Juego y Vida*. Buenos Aires: Ateneo.
- Castelló, T. (2007). *El disseny d'activitats facilitadores de l'aprenentatge*. Girona: Institut de Ciències de l'Educació Josep-Pallach de la UdG.
- Chen, L. D., Muthitachoen, A. & Frolick, M. N. (2003). Investigating the Use of Role-Play Training to Improve the Communication Skills of IS Professional: Some Empirical Evidence. *The Journal of Computer Systems*, 43 (3), 67-73.
- Crawford, C. (1982). *The art of game design*. Extraído el 26 de marzo de 2010 de <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html>.
- De La Calle Durán, M. C. & Ortiz-de-Urbina Criado, M. (2004). *Fundamentos de Recursos Humanos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 71-91.
- Inda Caro, M., Álvarez González, S. & Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 539-552.
- Garrido, F. J. & Romero, J. J. (2008, septiembre). *Simulación Virtual de la Praxis Jurídica: Proyecto de Innovación Docente "Role-playing en el Aprendizaje del Derecho"*. Ponencia presentada en el I Congreso de Innovación Docente Universitaria. Régimen Jurídico. Didáctica e Innovación Docente. Granada.



- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12. Extraído el 26 de marzo de 2010 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/gros.pdf>.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C. & Curphy, G. J. (1993). *Leadership. Enhancing the Lessons of Experience*. Homewood, Illinois: Irwin.
- Ibáñez-Martín Mellado, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista española de pedagogía*, 48 (186), 239-280.
- Jackson, P. T. & Walters, J. P. (2000). *Role-playing in Analytical Chemistry: The Alumni Speak*. *Journal of Chemical Education*, 77 (8), 1019-1025.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Learning Together. En Sharan, S. (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Connecticut: Greenwood Press.
- Jong, B., Chan, T., Wu, Y. & Lin, T. (2006). Applying the adaptive learning material producing strategy to group learning. En *First International Conference Edutainment. LNCS: Vol. 394* (pp: 39-49).
- Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.
- Lara, S. & Rivas, S. (2009). Aprendizaje Autorregulado y Fomento de Competencias en Dos Asignaturas de Master a través del Empleo de Plantillas de Evaluación, Método del Caso, *Role-playing* y Vídeo Digital. *Revista de Educación XXI*, 12, 67-96.
- Latorre, L. (2003). *Juego y educación*. Madrid, España: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Marcano, B. (2008). Juegos Serios y Entrenamiento en la Sociedad Digital. En F.J. Sánchez i Peris (coord.), *Videojuegos: una herramienta educativa del "homo digitalis"* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 93-107. Extraído el



26 de marzo de 2010 de
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_marcano.pdf.

Marzano, R. J. (1991). Creating an educational paradigm centred on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry. En L. Idol & B. F. Jones (eds.), *Educational values and cognitive instruction. Implication for reform* (pp. 411-442). Hillsdale Eribaum.

McDonald-Mann, D. G. (1998). Skill-based Training en The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development. En C.D. Mccauley, R.S. Moxley & E. V. Velsor (eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (pp. 106-126). San Francisco: Jossey-bass.

Ments, M. V. (1998). *The Effective Use of Role-play: A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan Page.

Muñoz, C. & Huser, A. (2008). Experiential and Cooperative Learning: Using a Situation Analysis Project in Principles Marketing. *Journal of Education for Business*, 83 (4), 214-220.

Padilla Zea, N., González Sánchez, J. L., Gutiérrez, F. L., Cabrera, M. & Paderewski, P. (2008). Diseño de Videojuegos Colaborativos y Educativos Centrados en la Jugabilidad. En A. B. Gil González, J. A. Velázquez Iturbide & F. J. García Peñalvo (Coord). *X Simposio Internacional de Informática Educativa (SIIE)* (pp. 459-464). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Parra, E. (2002). *Elementos para la docencia universitaria*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.

Paulson D. R. & Faust, J. L. (2008). *Active Learning for the College Classroom*. Extraído en enero de 2010 de <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/LACTE/Index.html>.

Peterson, R. (1996). Experiential Techniques Impart Practical Skills. *Marketing News*, 30 (9).

Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata.



- Rabinowitz, F. E. (1997). Teaching Counselling through Semester-long Role play. *Counsellor Education and Supervision*, 36 (3), 216-223.
- Rojas Ruiz, G. (2003). Estrategia para Fomentar Actitudes Interculturales Positivas en el Aula. *Aldaba*, 29, 71-88.
- Sogunro, O. A. (2004). Efficacy of *Role-playing* Pedagogy in Training Leaders: Some Reflections. *Journal of Management Development*, 23 (3/4), 355-371.
- Trigo Aza, E. (2006). Juego y Creatividad: El Re-Descubrimiento de lo Lúdico. En V *Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros-A Coruña, julio 2006.
- Valiño, G. (2002). La Relación Juego y Escuela: Aportes Teóricos para su Comprensión y Promoción. *Revista Conceptos*, 77 (2).
- Venable, B. B. (2001). Using Role-Play to Teach and Earn Aesthetics. *Art Education*, 54 (1), 47-51.
- Waters, E., Woods, P. & Noel, S. (1992). Role play: A versatile cooperative learning activity. *Contemporary Education*, 63 (3), 216-218.
- Wood, C. M. (2003). The Effects of Creating Psychological Ownership among Students in Group projects. *Journal of Marketing Education*, 25, 241-249.
- Yazici, H. J. (2004). Student Perceptions of Collaborative Learning in Operations Management Classes. *Journal of Education for Business*, 80 (2), 110-118.

Notas:

1. El concepto de educación democrática no es algo nuevo dentro de la enseñanza: John Dewey en su libro *Democracia y Educación* (1916), Ferrer i Guardia con su *Escuela Moderna* en Barcelona (1908) y otros padres de las teorías pedagógicas vieron la necesidad de hacer partícipes a los alumnos de su proceso de formación (Inda *et al.*, 2008).



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Ortiz-de-Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y De La Calle Durán, C. (2010): Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 277-300 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7463/7479



MISCELÁNEA

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL CONTACTO ENTRE CULTURAS

Resumen: El presente artículo responde al interés que sigue despertando actualmente el encuentro entre culturas en la escuela y todo lo que ello conlleva en la tarea docente. En concreto, a partir de una investigación llevada a cabo sobre la educación bilingüe en California, se plantean algunas reflexiones que conviene tener en cuenta a la hora de trabajar en contextos escolares de diversidad cultural y lingüística.

Palabras clave: diversidad cultural; choque cultural; identidad; aprendizaje lingüístico.



EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF CONTACT BETWEEN CULTURES

Abstract: This article responds to the interest that continues to raise the meeting of cultures present in school and all that involves in the teaching task. In particular, from an investigation conducted on bilingual education in California, raised some thoughts that should be taken into account when working in school settings of cultural and linguistic diversity.

Keywords: cultural diversity; culture shock; identity; language learning.



IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL CONTACTO ENTRE CULTURAS

Fecha de recepción: 05/05/2010; fecha de aceptación: 10/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Irene Verde Peleato
irene.verde@uv.es
Universidad de Valencia

1.- INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística y cultural ha sido siempre una característica de las sociedades humanas; sin embargo, el contacto entre culturas que se está viviendo en los últimos años y sus implicaciones educativas es un fenómeno más reciente que no tiene precedente en la historia de la humanidad (Schechter y Cummins, 2003). Tres factores han hecho que a nivel mundial haya resurgido el interés por la enseñanza de lenguas (Steinberg, 1987; Buttjes, 1991). Uno concierne directamente a que el hombre postmoderno se interesa por las relaciones políticas internacionales, lo que ha generado un aumento considerable de empresas multinacionales que obligan a sus trabajadores a viajar y a desarrollar una competencia multilingüe. El segundo factor determinante tiene que ver con las oleadas migratorias que han obligado a muchos países a dirigir políticas educativas a favor de los estudiantes de minorías lingüísticas (Crawford, 1995; Lindholm-Leary, 2001; Barreto, 2002). El tercer factor es el interés por revitalizar lenguas minoritarias que han sido suprimidas o están en peligro de desaparición. Lo que no cabe duda es que en el siglo XXI la enseñanza de idiomas es más necesaria que nunca en cualquier escuela primaria y secundaria que se precie de ofrecer calidad. Asistimos pues a la creación de un espacio en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios económicos, científicos y culturales (Gómez Dacal, 2003) y en el que, además, ser competente en más de una lengua es altamente valorado y necesario socialmente (Glick, 1988).

Como apunta el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, es muy importante desarrollar una conciencia intercultural en la que la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio enriquezca una cultura más amplia que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, ubicándolas a ambas en sus contextos. En este sentido, la educación intercultural favorece ampliamente este objetivo (García, 2003).

Basta con asomarse a las aulas españolas para ver un escenario muy diferente al que se nos presentaba hace apenas algunos años. Muy pronto, como ya ocurre en grandes



núcleos urbanos de Norteamérica (Schechter y Cummins, 2003), encontrar en nuestro país un aula monolingüe y monocultural va a ser la excepción. El fenómeno social de la incorporación de alumnado inmigrante en las escuelas españolas es relativamente reciente si lo comparamos con la experiencia vivida desde hace décadas en países como Canadá, Estados Unidos, Alemania o Francia. Esta situación enfrenta al profesorado una vez más porque, por un lado, sobrepasa por encima de cualquier expectativa a aquellos docentes que temen el cambio y, por otro lado, despierta interés en los maestros y educadores que creen en la convivencia y en el mestizaje cultural. De cualquier manera, sea cual sea nuestra postura, no cabe duda de que estamos obligados a la reflexión sobre la puesta en práctica del tan debatido concepto de pedagogía intercultural, entendido por el Consejo de Europa como: (...) una pedagogía intercultural no es ni la yuxtaposición de asignaturas, ni la amalgama de las mismas. El objetivo que se persigue no es una hibridación intelectual de los alumnos mediante una manipulación pedagógica, sino un enriquecimiento y comprensión mutuos a través de aprendizajes basados sobre el fondo cultural de cada uno (...) a fin de que se respete la cultura de cada cual, se valore a los ojos de los demás, y de que la práctica pedagógica se apoye sobre una práctica cultural, en vez de negarla.

Haciendo un análisis rápido de la realidad socioeconómica actual en España a través de las noticias que nos llegan por prensa o televisión, observamos que la llegada de inmigrantes no es un fenómeno aislado ni va a ser un evento transitorio, sino que es una situación que continuará repitiéndose y previsiblemente incrementándose en los próximos años. La presencia de alumnado extranjero constituye un hecho hasta hace poco apenas visible pero ya evidente en la realidad de los centros escolares en España que, indudablemente, no podemos olvidar al planificar cualquier intervención educativa. Nos encontramos ante una situación que nos obliga a replantearnos seriamente la estructuración y organización escolar de cara a dar respuestas adecuadas a la diversidad cultural y lingüística.

2.- EL DESAFÍO DE LA INTEGRACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA

Entendemos por centro de calidad aquél que ofrece a su alumnado lo que necesita en el ámbito educativo, es decir, aquél que adecua la oferta educativa a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas. De ahí que los equipos docentes que se precien de una práctica educativa bien hecha deban exigirse, desde una visión de escuela democrática, el desarrollo de programas y estrategias que garanticen la atención



a la diversidad lingüística y cultural del alumnado que atienden fomentando la comunicación entre culturas.

Si queremos una intervención acertada debemos conseguir que los educadores, en primer lugar, perciban al alumnado extranjero como un colectivo enriquecedor (De Gaetano, Williams, y Volk, 1998; Banks, 2001) y no como un colectivo deprivado y “aparte” que requiere un tratamiento diferenciado. Los alumnos que llegan de otras culturas son un elemento más en el conjunto de la diversidad del alumnado en la escuela. En otros países europeos o en Norteamérica la recepción de alumnos extranjeros ha sido una constante a lo largo de finales del siglo XX y comienzos de éste; así pues, proponemos mirar hacia sus prácticas educativas exitosas como punto de partida para buscar la forma de intervención más acertada y desterrar los miedos ante un fenómeno imparables que promete ser socialmente beneficioso. La realidad escolar y social actual en España refleja una variedad étnica, racial, lingüística y cultural que exige que las medidas de compensación educativa, la pedagogía intercultural, la enseñanza del español como segunda lengua⁸ y la formación de profesorado (Jordán *et al.*, 2004; García López, Jover y Escámez, 2010) en estas áreas sean los pilares fundamentales de la atención a la diversidad en las escuelas. El reto que debemos afrontar entre todos es conseguir que la inmigración se perciba positivamente en la vida de las aulas. Es esencial que los maestros destierren la idea de que para ejercer el magisterio sólo basta demostrar competencia en conocimientos académicos y en habilidades pedagógicas. Estas características ya no son suficientes (Banks, 2001; Irvine, 2003). Para ser efectivos en las escuelas de hoy, los docentes deben ser culturalmente sensibles y deben mostrar aptitudes y actitudes de acercamiento hacia las culturas de sus alumnos. Será necesario que en los centros educativos se elimine totalmente la idea de trabajar de forma uniforme con los alumnos (Cobb y Rallis, 2005). Tenemos, pues, que replantearnos en primer lugar si todos entendemos por currículum que atiende a la diversidad cultural aquél que exige un marco democrático de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza en el que los intereses de todos queden representados (Gimeno Sacristán, 1995).

Este replanteamiento requiere un cambio de mentalidad en la comunidad educativa, que va desde las familias hasta el profesorado, pasando por la definición de una estructura

⁸ Tal es el caso de Canadá donde hace ya casi dos décadas un periódico local, el *Toronto Star*, decía en uno de sus titulares: Son tantos los alumnos de fuera que llegan a las escuelas de la ciudad de Toronto que necesariamente todos los maestros se tendrán que formar en enseñar inglés como segunda lengua. “... *Teachers have become by necessity, English-as-a-second-language-teachers...*” (Ainsworth, 1988).



curricular diferente, para conseguir que la escuela se convierta en un espacio generador del diálogo entre grupos sociales y culturales diversos, que favorezca una auténtica igualdad de oportunidades. Para que todo ello se haga posible, el primer paso es preparar al profesorado para el cambio (Cazden, 1986; García, 1995) que, hasta ahora, con grandes dosis de imaginación, buena voluntad y mucha dedicación, ha ido resolviendo como buenamente ha podido la acogida y atención de los alumnos de otras culturas. La inmigración tiene sin duda alguna enorme importancia para las escuelas, y el sistema educativo de acogida la tiene a su vez para los inmigrantes (Carabaña, 2006). Recojo aquí las conclusiones del *I Congreso Inmigración y Educación* celebrado en Valencia en el año 2004 porque las consideramos de absoluta vigencia y porque se están repitiendo en sucesivos congresos internacionales cuya temática es objeto de nuestra investigación. “Se nos presenta una oportunidad única para transformar la ética de los ciudadanos en una ética de convivencia interpersonal, para que el encuentro de culturas no sea un “choque” o un “conflicto” sino que se produzca una fusión de horizontes”.

La escuela es un lugar privilegiado para promover la ética intercultural y contribuir de forma creativa a diseñar nuevos modelos de desarrollo, contruidos sobre el respeto a las identidades culturales y el desarrollo integral de las personas. La construcción de Europa sólo será posible si los profesionales de la educación asumimos nuestro protagonismo. Los educadores estamos obligados a promover modelos, referencias o autoridades morales que hagan de Europa un proyecto cultural atractivo que articule el sentido crítico de pertenencia con el sentido de la justicia social.

La integración educativa es un proceso y una oportunidad para discernir el valor de las tradiciones culturales, avanzar en la equidad y la inclusión social, fortalecer los vínculos personales y comunitarios y afianzar las convicciones democráticas. El pluralismo educativo nos exige firmeza moral para no confundir respeto con indiferencia o neutralidad. Así, la calidad educativa no es una referencia instrumental o mecánica, sino una referencia antropológica y moral basada en la equidad social y el desarrollo integral de las personas.

No se puede hablar de una atención aislada desde el punto de vista educativo. Es necesaria la coordinación educativa integral desde distintos ámbitos y en colaboración con todas las instituciones educativas.

Las escuelas necesitan contar con la implicación y el apoyo de las familias y de toda clase de recursos para afrontar la compleja tarea de la atención a la diversidad en sus proyectos educativos. La formación y el cuidado de la familia debe ser una prioridad urgente que asegure la configuración de una comunidad educadora. Las instituciones del



Estado deben ayudar a los centros escolares con los recursos necesarios para desarrollar proyectos de formación y orientación mediadora de las familias.

Es un momento importante para destacar especialmente la función del profesorado y la labor encomiable que desarrolla como educador, como mediador (García López y Martínez Usarralde, 2009) y como potenciador de la educación intercultural y la integración educativa y social. Vivimos en un momento histórico que necesita de la mediación y de los mediadores para multiplicar los lugares de encuentro y generar amistades que superen las fronteras. La mediación como estrategia vital para superar la incomprensión mutua fruto del desconocimiento de la realidad del otro. En este contexto es necesario educar en y para la convivencia y así descubrir las potencialidades educativas que tiene la resolución dialogada de los conflictos (Escámez; García López y Sales 2002).

Las administraciones deben cuidar esta realidad como urgente, tanto en la formación de los profesionales como en la dotación de recursos, que permitan llevar a cabo los proyectos de integración.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores y el conjunto de experiencias compartidas en este congreso⁹, enumero los siguientes objetivos que pienso que deben primar ante cualquier acción educativa que se quiera tomar:

1.- Valorar la variedad de lenguas y culturas en los centros docentes y en las aulas porque suponen una gran riqueza plurilingüe y pluricultural. Debemos aprovechar esta riqueza en el contexto educativo para avanzar en la construcción de un modelo educativo plurilingüe, que garantice el aprendizaje de nuestros idiomas oficiales junto con el de las lenguas extranjeras¹⁰.

2.- Promover la interculturalidad como uno de los principios en los que se base nuestro sistema educativo. Para ello es importante una ética intercultural de la que nazca una

⁹ WWW.cult.gva.es Documento conclusiones *I Congreso Internacional Educación e Inmigración*. Valencia 25-27 nov. 2004 “El reto de la interculturalidad para la educación del siglo XXI”

¹⁰ Debemos empezar a pensar en la mayor oferta de otras lenguas extranjeras diferentes al inglés, el francés o el alemán aprovechando la llegada a nuestra sociedad de personas que hablan otras lenguas como el chino o el árabe.



cultura de la cooperación social en todos los ámbitos. Nuestros centros docentes deben ser modelos de integración educativa y social.

3.- Introducir la perspectiva intercultural en el currículo de las áreas y materias de todos los niveles y etapas del sistema educativo, para permitir una relectura del currículo que potencie simultáneamente el sentido de justicia, el sentido de pertenencia y la igualdad de oportunidades.

4.- Promover el valor de la tolerancia y del diálogo que ayude a la comunidad educativa a desarrollar actitudes de respeto y valoración de los aspectos culturales diferentes, desterrando actitudes xenófobas y racistas. La firmeza en las convicciones y prácticas democráticas es la base de una educación integral. Fomentar todas las dimensiones del diálogo en los centros docentes. Las escuelas han de ser centros de acogida del alumnado inmigrante donde se facilite y promueva el diálogo interpersonal, interreligioso e intercultural.

5.- Potenciar los recursos que permitan compensar las deficiencias educativas del alumnado, derivadas de la condición desfavorecida de sus familias. La cooperación de las familias es decisiva para una educación intercultural integral.

6.- Impulsar el Observatorio para la Convivencia Escolar que nos permita diseñar actuaciones que faciliten la integración y el clima educativo adecuado en los centros para que sean espacios de encuentro y de desarrollo personal integral.

7.- Elaborar programas específicos que permitan la rápida integración educativa del alumnado inmigrante, permitiéndole la adquisición de competencias lingüísticas en los dos idiomas de nuestra comunidad y la compensación de los déficits curriculares que presenten.

8.- Formar equipos de mediación para mejorar la gestión de la convivencia en el centro escolar. Y promover desde los centros escolares programas pedagógicos de mediación en el aula. Para ello debemos diseñar políticas educativas basadas en modelos de mediación no directiva destinadas a crear situaciones que faciliten el encuentro intercultural de forma original y creativa.

9.- Favorecer las iniciativas de innovación y creatividad educativas del profesorado que permitan renovar la cultura de la comunidad educativa para que los centros docentes del sistema educativo valenciano sean acogedores, integradores y comprometidos con una educación intercultural y, además, plurilingüe.

3.- LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD ANTES QUE ENSEÑAR LA L2

Durante años nuestro sistema educativo ha identificado a los alumnos que difieren del grupo mayoritario con diferentes etiquetas. Recientemente, hemos incluido una etiqueta



más a la larga lista, la de “inmigrante”, que es demasiado genérica para identificar a todos aquellos alumnos que están en nuestras aulas y que comparten únicamente la característica común de haber llegado de otro país como si sólo este hecho pudiera unificarlos. Corremos el riesgo de que esta nueva clasificación se relacione directamente con necesidades educativas especiales si no distinguimos que ser inmigrante no lleva implícito retraso escolar o problemas en el aprendizaje. Muchos maestros que no están familiarizados con las culturas y lenguas de los alumnos recién llegados sucumben ante la concepción errónea de que son alumnos con mucho retraso escolar y, como ha sido documentado (Santa Ana, 2004), acaban por transmitir a otros maestros y a las familias de los alumnos esta falsa premisa que hace que se tengan muy pocas expectativas con los alumnos “de fuera”. El trabajo que nos queda por hacer es examinar y, si es necesario, reconducir las creencias erróneas que los maestros y profesores tienen de sus alumnos de otras culturas que además, en muchos casos, hablan otras lenguas distintas a las de la comunidad de acogida. El primer planteamiento que los docentes debemos hacernos para atender adecuadamente a los alumnos inmigrantes es que tienen una cultura propia que es producto del conocimiento del que participa el individuo (Crawford, 1983; Galino y Escribano, 1990). Este conocimiento organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes se socializa: padres, familia, escuela, medios de comunicación, etc, haciendo que no se sienta extraño entre los miembros de su grupo pero sí entre otros grupos (García y McLaughlin, 1995). Los niños y jóvenes que llegan de otras culturas necesitan tiempo y mucha ayuda en el proceso de adaptación a la sociedad de acogida. Es cierto que es labor de las escuelas conseguir que los alumnos recién llegados entiendan lingüísticamente lo que ocurre a su alrededor y puedan hacerse entender en la lengua o lenguas de la comunidad receptora pero éste no es el objetivo educativo prioritario. Un vínculo afectivo apropiado entre los receptores en la escuela y los alumnos inmigrantes es crucial para establecer un buen comienzo. Dependiendo de la actitud que muestren las personas que acogen en las escuelas a los recién llegados, éstos van a tener confianza o bien mostrarán inseguridad y, tal vez, hasta odio (Montón, 2003) que se manifiesta cada vez con más frecuencia de forma violenta y que se hace visible en la formación de pandillas, actos vandálicos en las escuelas o a través del acoso que sufren algunos alumnos.

Me parece importante detenernos a reflexionar y analizar conceptos tan utilizados en materia de atención a los alumnos inmigrantes como “identidad” (Crawford, 1983; Steele, 1990; Galino y Escribano, 1990, 1991; Tiedt y Tiedt, 1990; Delgado-Gaitan y Trueba, 1991) y “cultura” (Erikson, 1964; Finnan, 1987), a pesar de lo complicado que resulta por las múltiples acepciones de ambas palabras para, posteriormente,



introducimos en lo que podría servirnos de fundamento para la intervención pedagógicamente intercultural. No resulta del todo problemático rastrear en la literatura el concepto de “identidad” ni su aplicación a un colectivo. En efecto, el concepto de identidad se baraja frecuentemente en antropología, en filosofía y en psicología aplicado a la persona como el conjunto de datos que definen a un individuo de manera que lo singularizan y lo limitan de tal forma que no puede ser confundido con ningún otro. El salto de lo individual a lo colectivo se atribuye comúnmente a Erikson. La obra de este autor *Childhood and Society* se ha convertido en punto de partida para muchos estudios sobre el tema, si bien en realidad se centra, como buena parte de sus trabajos, en el estudio de la evolución de la identidad personal. Erikson (1964) en esta obra incluye reflexiones sobre la formación de identidades de grupo a partir de esa identidad individual. Es más, parece que sigue en la estela romántica puesto que enfoca la identidad¹¹ como el proceso que hace que el núcleo de la individualidad y el núcleo de la comunidad sean una misma identidad. En cualquier caso, da la impresión de que es Erikson hace medio siglo quien consigue que este viejo tema de la filosofía renazca de nuevo con mucha fuerza en el actual siglo XXI. Cuando se recurre a la palabra cultura en intercambios habituales y ordinarios, se suele aludir con ella al conjunto de valores, usos, costumbres, prácticas y estereotipos sociales, creencias y conocimientos, estilos de vida, gustos, etc, que caracterizan un determinado grupo humano, considerado como parte de su idiosincrasia. Es de este modo como la cultura otorga identidad al grupo, lo distingue de otros grupos y establece fronteras invisibles pero escasamente permeables. La cultura permite prever y explicar los comportamientos y reacciones de los individuos y grupos a estímulos del entorno. Otorga el referente para fijar el valor de las cosas, las ideas o las personas. Constituye, pues, un conjunto compartido de significados que ha dado lugar a normas y reglas, escritas y no escritas, que se transmiten de unas generaciones a otras a través de las relaciones interpersonales, las prácticas sociales, la imitación, los textos narrativos, los mitos y, cómo no, la educación (Gómez Dacal, 2003). Uno de los elementos más representativos pero, no el único de una cultura, es la lengua que hablan quienes la tienen como propia, aunque no sea pertinente identificar el significado de ambos términos ya que la cultura no se limita a la lengua ni tampoco la lengua es un indicador inequívoco de una cultura (piénsese, por ejemplo, en la gran producción literaria en inglés de autores hispanos o islámicos en Estados Unidos); sin embargo, no cabe dudar de la relevancia cultural de la lengua hablada y escrita ni de su

¹¹ *The ability to experience one's self as something that has continuity and sameness, and to act accordingly.* (Erikson, 1964, 42).



capacidad para identificar y singularizar a los individuos y los grupos (es la sangre de los pueblos como dijo Unamuno, y es asimismo sin duda el alma de las comunidades).

En cuanto al concepto de “identidad cultural” no es fácil encontrar una definición¹². Sí es cierto que se hizo mención a ella en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales celebrada en México, D.F. en 1982 como entidad dinámica en constante mutación en la que hay que reconocer, no obstante, invariantes culturales definidas por la historia, las lenguas y la psicología comunes. La especie humana tiene una irrenunciable vocación de supervivencia y para ello se vale de su capacidad para establecer relaciones con su hábitat que es toda la Tierra y, por otro lado, de la solidaridad, entendida ésta como la ayuda prestada en beneficio de los otros. El ser humano no puede sobrevivir solo. La historia y la cultura son posibles porque existen los “otros”. Si entendemos por cultura todo lo que el ser humano ha elaborado para poder sobrevivir, perpetuarse y extenderse en la búsqueda de nuevos espacios en los que habitar, comprenderemos que el mismo concepto de cultura lleva emparejado el fenómeno contrario de la aculturación o proceso que tiene lugar cuando entran en contacto dos o más culturas diferentes. El reajuste entre los diferentes elementos culturales ha originado y sigue originando conflictos y tensiones en el enfrentamiento entre la identidad de cultura autóctona y “la que viene de fuera” (La Pera, 1993).

4.- CULTURAS EN CONTACTO

Culture is not an exotic notion studied by a select group of anthropologists in the South Seas. It is a mold in which we are all cast, and it controls our daily lives in many unsuspected ways... Culture hides much more than it reveals... (E. Hall, 1983)

En Estados Unidos la década de 1980 fue testigo de un flujo de inmigrantes y refugiados políticos sin precedentes (Dentler y Hafner, 1997). Muchos de ellos llegaron de países de América Central que estaban inmersos en la revolución. Las estadísticas muestran que entre 1979 y 1983 un total entre 300.000 y 400.000 salvadoreños

¹² “Cultural identity is nowhere defined”. Schlesinger, P. (1991) *Media, State and Nation*. London, Sage, 16.



emigraron a Estados Unidos; del mismo modo, un millón de guatemaltecos emigró en condición de refugiados políticos movidos por la guerra en su país, de los cuales la mayoría se estableció en Estados Unidos; tras la sangrienta matanza del dictador Somoza en Nicaragua más de 200.000 nicaragüenses dejaron su país de los que se calcula que 30.000 se asentaron en la ciudad de Miami (Díaz-Rico, 1995).

Como claro ejemplo de esta masiva oleada migratoria podemos recurrir a las actuales escuelas del estado de California donde es frecuente escuchar hasta más de tres lenguas en una misma clase e incluso encontrar alumnos que hablando la misma lengua, como es el caso del español, provienen de culturas muy distintas. Queriendo decir lo mismo con las expresiones “manejar el carro”, “conducir un coche” o “guiar un auto” a veces es difícil entenderse cuando dos o más culturas entran en contacto (De Gaetano, Williams, y Volk, 1998). No son estáticas aunque es más difícil que vean los cambios los “de dentro” que los que llegan “de fuera”. Este encuentro entre culturas en la escuela plantea preguntas que están en muchos casos por responder: ¿responden todas las culturas igual ante las demandas de la escuela?, ¿qué elementos hacen que las culturas sean a veces tan distintas unas de otras? Los individuos respondemos de maneras diferentes según nuestra propia cultura cuando nos encontramos ante otras culturas. Sirva de ejemplo el relato de tres mujeres maestras (la primera de España, la segunda de Japón y la tercera de México) inmigrantes en Estados Unidos contando sus sentimientos al respecto de este encuentro:

1. Estoy cansada de vivir aquí y sólo llevo un año. Siento que hablando en inglés no soy la misma. La gente no me entiende bien... deben pensar que soy estúpida”. Nunca entenderé del todo cómo funciona la gente en este país... quieren que hagamos todo a su estilo.
2. No conozco a casi nadie. Me paso el día trabajando y cuando llego a casa estoy demasiado cansada para socializar. Creo que he cambiado mucho desde que vivo aquí.
3. Yo ya soy de acá. Apenas voy a México. La vida es más fácil en Estados Unidos que en México. Quiero que mis hijos aprendan inglés y darles todo lo que necesitan para que sean felices. En mi país no puedo asegurarles un futuro.

Estas respuestas y otras similares nos hacen pensar en los fenómenos conocidos como asimilación, aculturación o integración, acomodación, pluralismo o biculturalismo.

- Asimilación (*Assimilation*) “es el proceso por el que un grupo étnico es absorbido por el grupo dominante, perdiendo su propia cultura” (García-Castaño y Pulido-Moyano, 1997,114). La cultura dominante asimila al



grupo minoritario como ocurrió con los primeros inmigrantes en Estados Unidos¹³ donde los grupos minoritarios se fueron anglicanizando no tanto porque las leyes de residencia y ciudadanía estuvieran en contra de las lenguas minoritarias sino más bien por el gran poder que ejerció la sociedad americana sobre ellos (Kloss, 1998), que a través de los modelos ofrecidos en la televisión y el cine se ha convertido en un estilo de vida demasiado atrayente para ser rechazado. Estados Unidos arrastra la fama, no del todo justa, de haber asimilado a gran escala a los inmigrantes recién llegados a diferencia de lo que ha pasado con muchas minorías en Europa. Hay que analizar que este fenómeno se ha facilitado por el hecho de que muchos inmigrantes –poco orgullosos de su cultura de origen–, a medida que han entrado en el país, han querido que sus hijos dejen su lengua materna y aprendan con rapidez el inglés. Para que la asimilación sea completa tiene que darse tanto la asimilación cultural como la estructural (Gordon, 1964). Por asimilación cultural entendemos cuando el grupo minoritario adopta los valores, conductas, creencias y estilo de vida del grupo dominante; mientras que asimilación estructural se da cuando el grupo minoritario sólo participa en la vida social, política y económica de la cultura dominante. Muchos maestros tienen serios problemas con alumnos que no se asimilan al grupo mayoritario y que fracasan en la escuela porque rechazan las actitudes y estructuras de la sociedad dominante.

- Adaptarse a la segunda cultura sin dejar necesariamente la propia es lo que se entiende por aculturación (*acculturation*) o integración. Es un proceso aditivo, pero con la pervivencia de la herencia de la propia cultura (Finnan, 1987). El proceso de aculturación tiene una repercusión grande en el éxito de los alumnos en la escuela (Seelye, 1984; Cortés, 1993). Esta posición hace que coexistan las tradiciones multiculturales

¹³ La referencia textual de Huntington (2004) dice:

“Throughout our history, people who were not white, Anglo-Saxon Protestans have become Americans by adopting America’s Anglo-Protestant culture and political values. This benefited them – cuestionable–, and it benefit the country – sin duda–. Millions of immigrants and their children achieved wealth, power, and status in American society precisely because they assimilated themselves into the prevailing culture”.



dentro de una única sociedad. La sociedad canadiense ha sido un ejemplo de aculturación.

- La acomodación (*accomodation*) es un proceso de doble vía. Miembros de la cultura dominante se adaptan a la cultura o culturas minoritarias y miembros de los grupos minoritarios aceptan ciertos cambios culturales para adaptarse al grupo dominante. La diferencia que presenta esta perspectiva con relación a las anteriores es que no sólo el grupo minoritario es el que debe estar expuesto al cambio. Para conseguir que la acomodación se dé en las escuelas es necesario que los directores y los maestros demuestren que están dispuestos a aprender de otras culturas presentes en las escuelas y se deben comprometer a enseñar a los alumnos el valor del aprendizaje recíproco intercultural (Gibson, 1991).
- Pluralismo (*pluralism*) “es la condición por la que miembros de grupos culturalmente diversos tienen oportunidades iguales para conseguir el éxito manteniendo sus diferencias” (García-Castaño y Pulido-Moyano, 1997,115). Las diferencias y las similitudes se valoran en lugar de despreciarse. Los alumnos aprenden a través de diferentes alternativas culturales (Stent, Hazard y Modgil, 1986; BEOutreach, 1993). De acuerdo con Bennett, 1990 las escuelas pueden integrar el pluralismo intentando fomentar situaciones de interacción reales entre los diferentes grupos.
- La capacidad de funcionar perfectamente en dos culturas¹⁴ es lo que conocemos como biculturalismo (*Biculturalism*). De alguna manera, todos los individuos tenemos dos culturas –una la de casa y otra la del trabajo–. Ser bilingüe es un proceso costoso sobre todo cuando se trata de interiorizar valores diferentes (Madrid, 1991). Los niños bilingües en la escuela son capaces de hacer un cambio de registro¹⁵ lingüístico y responder adecuadamente en la lengua correspondiente en cada una de las situaciones que se les presentan.

¹⁴ “A process wherein individuals learn to function in two distinct sociocultural environments: their primary culture, and that of the dominant mainstream culture of the society in which they live...”.

¹⁵ Switch-code.



Exponerse a una segunda cultura supone siempre un choque cultural o *cultural shock*¹⁶ que desencadena un coste emocional y, aunque las respuestas varían de un individuo a otro, hay estudios que nos hablan de las diferentes etapas emocionales por las que pasa una persona expuesta a una segunda cultura (Levine y Adelman, 1982; Brown, 1987). Concibiendo la escuela como una cultura en sí misma, estas fases o etapas ocurren en la misma medida con los alumnos llegados de otras culturas y países. No se siente igual ni responde en la escuela de la misma manera un alumno de siete años recién llegado a Estados Unidos desde una aldea del estado de Oaxaca (México) que un alumno coreano de 15 años que lleva ya ocho años viviendo en Estados Unidos. Los dos alumnos están en etapas de adaptación muy distintas.

1. La primera fase de llegada a una nueva cultura o fase de euforia también llamada “luna de miel” o *Honey Moon* resulta de la emoción que supone el encuentro con una cultura nueva. El recién llegado sólo ve o quiere ver los elementos que le fascinan de la nueva cultura. Es una etapa que dura poco y da paso seguido al choque cultural. En niños pequeños de 5-10 años que han pasado por las aulas en Los Ángeles ha sido fácil de detectar esta euforia porque a través de sus intervenciones orales y del trabajo escrito en sus diarios de clase muestran la fascinación por haber ido de *shopping* al *mall*, a pasar el día con sus familias en alguno de los parques temáticos más populares del condado de Los Ángeles – *Dysneyworld*, *Knott’s Berry Farm*– o a comer pizza en el conocido restaurante *Shakeys*. Son lugares que en sus países no existen o que en el caso de ser similares presentan mucho menos atractivo que el que les vende el mercado estadounidense.
2. La segunda fase deriva de la *fatiga/fatigue phase* que supone el encuentro de las dos culturas. Las diferencias empiezan a hacerse evidentes y el recién llegado se siente desorientado en la nueva cultura, lo que le lleva en muchos casos a la frustración. Cada cultura tiene una forma de lidiar con las demandas del día a día. Vemos, por ejemplo, que muchos de nuestros alumnos adolescentes recién llegados a California parecen

¹⁶ *Potential impact of moving to a new location and a new culture.*



perdidos y hasta los más pequeños padecen síntomas de depresión desembocando a veces en comportamientos de odio en los más mayores hacia los individuos del grupo dominante. Las *gangs* o pandillas callejeras más conocidas en el condado de Los Ángeles – “*Crips*”, “*Bloods*”, “*La Eme*” o “*Sur 13*” – son el fiel reflejo de esta fatiga que sienten los adolescentes ante una cultura que no es la suya y que buscan en el grupo de iguales una identidad social tatuándose el nombre de la pandilla y vistiendo como los miembros de la misma.

3. La fase siguiente es la de adaptación/*adjusting phase* que puede durar entre meses y años dependiendo de cada individuo. Empiezan a verse las similitudes entre culturas más que las diferencias y, de alguna manera, el individuo empieza a estar cómodo en la nueva cultura. En los alumnos recién llegados a los estados del suroeste de Estados Unidos hemos visto que el dominio de la lengua inglesa les ha facilitado esta adaptación, de igual manera que sus padres y abuelos que han llegado ya adultos y sin hablar inglés no terminan de adaptarse nunca, siendo los propios hijos o nietos quienes desde pequeños hacen de traductores en las tiendas, en la escuela e incluso en las consultas de los médicos en el hospital.
4. Por último, el individuo reconoce a la otra cultura. Existe el ajuste/*acceptance phase* cuando una persona maneja sin dificultad las situaciones diarias de la nueva cultura, reconoce tener buenos amigos en esta cultura¹⁷ y ya no piensa de forma obsesiva en su país y en regresar a él como relata a continuación L. M.

Soy de la ciudad de Matamoros en el estado de Tamaulipas en México. Llegué aquí a Estados Unidos en septiembre de 1988. Vine sola. La parte más difícil para mí fue prácticamente el idioma no tanto mi familia porque yo ya había hecho la decisión de irme anteriormente. Ya tenía un año fuera de mi casa. El venirme para acá implicaba muchos retos pero el idioma fue una de las cosas más difíciles que se me presentó. Después fue el irme familiarizando en las diferentes culturas... Me ayudó mucho vivir en esta ciudad multicultural de Los Ángeles.

¹⁷ Tomado de la siguiente fuente: *Transition experiences: culture shock reentry shock*. Stanford Institute for Intercultural Communication. Stanford University, Palo Alto, CA. Documento policopiado del curso *American Culture* realizado en la UCLA.



Yo me identifico primeramente en realidad con los hispanos. No podría decir exactamente una u otra cultura porque aquí nos hacemos una sola. He trabajado con muchas culturas y he agarrado un poquito de todas.

Se me ha planteado la oportunidad de volver a mi país pero pienso que a estas alturas... ya llevo viviendo aquí 18 años en Estados Unidos. Estoy bastante adaptada y volver a mi país sería algo nulo. No creo que lo haría porque estoy bien aquí con lo que he logrado y con las oportunidades que tengo en este país¹⁸.

Entender, en primer lugar, que los alumnos recién llegados de otra cultura van a estar necesariamente expuestos a fatiga mental, periodos de silencio, falta de interacción con sus compañeros, desorientación en las tareas que se les exige, sentimientos de falta de seguridad y de tristeza es clave para poder trabajar con ellos. Después ya se dará el aprendizaje. Debido a que cada vez más no todos los alumnos son iguales, es importante que entendamos el proceso de desarrollo de la identidad más que centrarnos en hacer juicios generales sobre lo que significa pertenecer a un grupo o no (Torres, Howard-Hamilton y Cooper, 2003).

5.- LOS NIÑOS DE LA TERCERA CULTURA

Ser educador hoy en día es una tarea complicada en cualquier lugar del mundo que se dificulta mucho más cuando, como ocurre en la inmensa ciudad de Los Ángeles (California), en el aula se tienen alumnos de cinco nacionalidades distintas con identidades culturales dispares que, además, no hablan la lengua o lenguas de la comunidad a la que llegan. Con frecuencia se escucha de boca de algunos maestros el comentario casi siempre negativo de la alta correlación entre fracaso escolar y falta de competencia lingüística de los alumnos; cuando, en definitiva, como ya se ha observado “en países como Estados Unidos con larga tradición en recepción de población inmigrante el conflicto es más étnico que lingüístico o de localización geográfica aunque, evidentemente, la lengua está implicada de diferentes maneras¹⁹. Muchos maestros se desesperan y, de forma inconsciente, arrinconan a esos alumnos “ni de aquí

¹⁸ Se han respetado las transcripciones tal cual las contaban los informantes. Puede que, en algunos casos, la coherencia del discurso escrito no sea la adecuada ya que no se corresponde con el discurso oral que incluye silencios, pausas, etc.

¹⁹ *Fundamentally, the contemporary conflict over language policy in the United States is not about “language” at all; it is rather, an ethnic conflict in which language has become implicated in several ways.*



ni de allá” que no siguen el discurso docente. Apropiándonos del término utilizado por Pollock and Van Reken (2001) definimos a estos alumnos como *NTC*²⁰ (niños de la tercera cultura) a quienes les ha tocado vivir parte de sus años de desarrollo fuera de la cultura de los padres. Niños o adolescentes que como Alex, se han visto forzados a vivir en dos continentes y en varios países arrastrando consigo experiencias positivas y negativas del paso por cada cultura sin llegar a tener un sentido completo de pertenencia a ninguna. Niños nómadas, errantes, ávidos de una identidad cultural...

*I am
a confusion of cultures.
I think this is good
because I can
understand
the traveller, sojourner, foreigner,
the homesickness
that comes.
I think this is also bad
because I cannot
be understood
by the person who has shown and grown in one place.
They know not
the real meaning of homesickness
that hits me
now and then.
Sometimes I despair of
understanding them.
I am an island
and
a United Nations.
Who can recognise me
but God?*

By Alex Graham (Pollock & Van Reken, 2001, 37)²¹.

²⁰ Del inglés “*Third Kids Culture*”.

²¹ Soy una confusión de culturas.

Pienso que es bueno porque puedo entender al que viaja,
al que está de paso, al extranjero,



Cada vez más gente de todas las nacionalidades se identifica con el sentimiento de Alex de no pertenecer a ningún sitio en el mundo. Muchachos como Alex llegan a nuestras aulas a diario habiendo nacido y crecido en Ecuador o en Marruecos sin sentirse comprendidos por los maestros y compañeros valencianos que no saben apenas nada de sus lugares de origen. Estos niños y adolescentes viven a caballo entre la cultura de sus padres y la cultura de la escuela que, a veces, poco tiene en común con la de casa. “Se encuentran de repente en un entorno desconocido y la presión social les exige un comportamiento como el de los autóctonos” (Montón, 2003:35). Son niños que aspiran a una identidad cultural, pero no son capaces de adoptarla hasta que son bien recibidos por el grupo que ya tiene esa identidad²².

Como he expuesto en el apartado anterior, cuando un individuo llega a otra cultura necesita un periodo de adaptación a lo nuevo, incluso siendo adulto, aunque los sistemas de valores, sentido de identidad y el establecimiento de las relaciones centrales con la familia y amigos en el caso de los adultos ya han sido desarrollados en la cultura materna. Los adultos que dejan su tierra se ven claramente a sí mismos como colombianos, rumanos, chinos o marroquíes. El sentido básico de quiénes son y a dónde pertenecen se queda intacto. No pasa lo mismo para los hijos de éstos. Para los *NTC* el deambular de una cultura a otra ocurre antes de que se haya completado la crítica etapa en la que se forma un sentido de la propia identidad personal y cultural. El niño inmigrante, como recién llegado a una tierra extraña, se enfrenta al complicado proceso de ajuste. Además de las rutinas habituales de la infancia, el niño recién llegado se ve

La nostalgia que de repente llega.
Pienso que también es malo
porque no puedo ser comprendido
por la persona que ha nacido y crecido en un lugar.
No saben el verdadero significado de la nostalgia
que me golpea ahora y entonces.
A veces me desespero por entenderles.
Soy una isla y las Naciones Unidas
¿Quién puede reconocerme,
excepto Dios?

²² Es llamativo que en el *Nuovo dizionario di sociología*, editado por Franco Demarchi, Aldo Ellena y Bernardo Cattarinussi en 1987, se hable de las distintas adjetivaciones con las que es usual asociar el término “identidad” y no se cite la “identidad cultural” (ver Demarchi, F. *et al.*, (1987). *Nuovo dizionario di sociología*. Cinisello Balsamo).



inmerso en la difícil tarea de comprender y apropiarse de la nueva cultura y lengua para crear un nuevo yo –concepto que funde misteriosamente lo nuevo con lo vivido anteriormente en su cultura materna–. Este proceso de aculturación conlleva sufrimiento e incluso obliga al individuo a la toma inconsciente de decisiones, tal como qué debe ser sacrificado de lo que se dejó atrás y qué se acepta o se necesita de lo nuevo. La elección justificada de muchas familias de primera generación de inmigrantes de permanecer totalmente atrapadas en la cultura materna puede peligrosamente aislar a sus hijos. Por el contrario, aquellas familias que intentan abrazar la nueva cultura manteniendo sus valores tradicionales y costumbres demuestran menos angustia ante la nueva sociedad. En el caso de niños pequeños son muchos los investigadores que enfatizan la importancia de preservar la herencia cultural de los padres para formar su identidad, el sentido de bienestar del niño y su pertenencia a una familia (Cummins, 1984; Cazden, 1986). De igual manera, estos autores subrayan la correlación entre el desarrollo adecuado de una segunda lengua con el buen conocimiento de la lengua materna y el sentimiento de orgullo de la propia cultura²³.

Los *NTC* no son un fenómeno reciente pero hasta ahora han sido casi invisibles en nuestra sociedad española. Han crecido en número y, por lo tanto, su presencia nos ha hecho pensar en ellos en los últimos años²⁴. En EEUU es un tema que se remonta a la década de los 70 y que volvió a cobrar fuerza en los 80 (Seelye, 1984; Valdes, 1986; Kramsch, 1989; Buttjes, 1991). Desde la escuela tenemos el compromiso de ofrecer ayuda a las familias recién llegadas a nuestra comunidad porque cuando “la lengua de los alumnos, su cultura y experiencias se ignoran o se excluyen en las interacciones de clase, los alumnos están de inmediato en una situación de desventaja” (Rose, 1989; Cummins, 1996). Lengua y cultura no son desligables ya sea desde el punto de vista lingüístico, psicológico, sociológico o educativo y forman parte de la identidad del individuo. La identidad es definida por el yo, pero es producto de la interacción entre el yo y los otros. La percepción que los otros tienen de un individuo o de un grupo afecta la definición propia de ese mismo individuo o grupo. Si un niño entra en una nueva situación social como pueda ser llegar a la escuela y a un aula nueva y es percibido como alguien de fuera que no pertenece a aquel entorno, es probable que él mismo acabe viéndose de este modo. Si una gran mayoría de la población de un país cree que

²³ “Culture and linguistic identity provides a strong and important sense of self and family belonging, which in turns supports a wide range of learning capabilities, not the least of which is learning a second language”. (García 1995, 9).



los miembros de un grupo minoritario son inherentemente atrasados e inferiores, es muy probable que los miembros de dicho grupo acaben interiorizando esa concepción de sí mismos y que ésta pase a formar parte de su identidad.

Acercarnos y escuchar a personas que han emigrado y que han vivido la experiencia de crecer en un lugar y, después, abandonarlo para vivir en otro nos ha permitido comprender mejor a los que se mueven entre dos culturas y que, de alguna manera, tienen una doble identidad a veces encubierta y expresan un fuerte deseo de regresar algún día a su país.

La tragedia de las familias inmigrantes divididas entre dos mundos es algo que afecta directamente a los hijos de éstas. Nos cuenta D.T su salida de Puerto Rico y la llegada a la Florida en EEUU siendo aún una niña. En su relato transmite los recuerdos de tristeza al dejar a los suyos, de disgusto con sus padres por la decisión de salir de Puerto Rico sin contar con su opinión.

Llegué acá... en septiembre 11 de 1979. Primero llegué con mi papá a casa de mis padrinos. Mi mamá y mis tres hermanas se quedaron en Puerto Rico. Ellas llegaron como a los dos meses... Yo no me quería venir. Todo el tiempo fue llorando en el avión. Yo no quería dejar a mi bisabuelo. Vivíamos con mi bisabuelo... cuando llegamos acá... un choque... algo muy frío. Donde vivíamos era un pueblo pequeño, en el campo. Primero, fue dejar a toda mi familia allá pues era muy pegada con mi abuela y con mis tías... también... la escuela, mis amigas. No sé... se me hizo muy difícil dejar todo... Yo estaba muy enojada con mi mamá y con mi papá porque no me quería venir para acá...

En su narración continúa hablando del aterrizaje en la escuela norteamericana hace tres décadas.

Llegamos a la Florida a un pueblito muy chiquito que se llama Immokalee –que quiere decir “mi hogar” en la lengua de los indios Seminola–...no era ni siquiera un pueblito. Había muchos americanos. Los negritos vivían aparte y había pocos latinos. En mi comunidad no había casi niños latinos. Llegamos a vivir a casa de mi madrina que es texana y mi padrino que es puertorriqueño. Tenía once años. Cumplí aquí los doce... La escuela se me hizo bien difícil. Cuando llegué a la escuela fue todo un llanto. No es que no me gustara ir... sí me gustaba... pero era muy diferente. Después, a la gente que conocíamos que hablaba español no le entendíamos nada. Eran mexicanos. Hablaban distinto, comían distinto. No era como ahora que por más pequeño que sea el pueblo se reconoce si eres un estudiante ESL (English Second Language Learner) o te ofrecen uno de tantos de esos programas educativos. Antes no había nada de eso. Las maestras no te entendían. Llegabas y era inmersión total en inglés. Nadie te entendía, nadie sabía nada. Era muy triste... Me acuerdo que me pusieron a una niña, Eli, que también



era puertorriqueña para que me ayudara. Me acuerdo mucho de eso. La maestra le decía que me ayudara pero todo se me iba en llanto. Me ayudó y fuimos muy buenas amigas hasta que entramos a la High School. Pero sí fue muy difícil... la rebeldía esa de no querer estar ahí... no quería ir a la escuela.

Dice a continuación lo que más le costó en su proceso de adaptación:

Pues la lengua como todo. En Puerto Rico no hablaba nada de inglés sólo lo que te dan en la escuela pero así de hablar no.

A la pregunta ¿con qué cultura se identifica?, deja ver en su relato que hay cierta confusión entre ser de Puerto Rico y ser de Estados Unidos.

Pues pienso que es una cultura totalmente distinta porque una va a Puerto Rico y me preguntan de dónde soy... digo puertorriqueña pero... después de unos años... vas y no eres la misma... te das cuenta de que hay muchas cosas que... ya no es lo mismo. Ya no hablas casi igual... palabras nuevas que ya no entiendes... expresiones que ya no conoces porque también van cambiando... pero tampoco me identifico totalmente con la de aquí. Fue difícil porque allá donde vivíamos había muchos inmigrantes mexicanos... aunque hablábamos español no nos entendíamos... y muchas veces se burlaban de nosotras en la escuela. Incluso en el mismo vecindario no teníamos amigas por lo mismo, porque hablábamos diferente. Cuando llegué por primera vez a Los Ángeles en 1987 me ayudó mucho ver tantas culturas... ya luego no me sentía tan rara. Aquí cada cual tiene su propia cultura... pero yo sí digo que soy puertorriqueña a hundred per cent.

Finalmente, le decimos si piensa volver algún día a Puerto Rico, a lo que responde afirmativamente con cierto aire de nostalgia y certeza de que es un hecho que no va a ocurrir como tantos inmigrantes a los que se les cuestiona si van a regresar a su país de origen.

Pienso que sí. Yo sí quiero ir. Siempre digo que sí. A mí me encantaría volver a vivir allá... y hasta la fecha que digo que me voy y... nunca me voy.

O. G., otro informante varón, dejó su casa en un pueblecito del estado de Chihuahua en México a los doce años. Aquí relata la experiencia tal y como la recuerda. A veces se explica en español o, de repente, cambia al inglés.



Llegué el verano de 1968. Estaba yo en casa en el verano y nos dijeron que nos íbamos a mudar a Estados Unidos. Vendimos todo y nos vinimos aquí. Entonces me vine con la madre... No, miento, me vine con un hermano joven. Llegamos aquí el 21 de julio del 68. Era mi cumpleaños. Tenía entonces un hermano que había llegado de Vietnam y llegamos a la casa. Mi papá con toda su sabiduría nos puso en una escuela para aprender inglés. Me puso en una escuela de verano muy sabio el viejo y estuvimos allí compartiendo... Me voy a cambiar al inglés. Anyways... 1968. After that he put us in an English to learn English in a Spanish class so we had a lot of interaction with the language... and that was the summer. Then, after that in September the school began and it was time to enroll in school... I went to eight grade, not knowing any English.

¿Cómo fue la llegada a la escuela en California?

There was no bilingual education. It took me about a year to know enough English to get in trouble...and one of the minuses would be that I did not understand a lot about what was going on in the class but one of the pluses was that I was taught in Spanish so I knew the history, I knew the language, I knew the math, I knew was a predicate was, I knew was a subject was, I had the knowledge of the grammar...and it was very easy to apply it...again... enough to get into trouble. You know all depends on your attitude. At that time it was not a lot of big immigration. The first wave of immigrants the first I was that I was it might be there was no special education, there was no bilingual education. Sometimes I remember to being pulled back for an hour for being taught vocabulary but that was as far as the extended help that I got from the school in eight grade. Then I got eight grade and I went to High school "9... Central" and it was a full immersion in English language. Out of 3.420 students at the limit I was the 3.494. It was my people with myself.

A continuación pedimos que relate si su experiencia de haber sido niño inmigrante le ayuda ahora que es maestro de educación primaria en una escuela con alto porcentaje de alumnos inmigrantes:

When I first began teaching I thought all in Spanish. That was before Proposition 227 (1998). So for the first three years I taught all Spanish so there was not was a lot of help for me because I knew what the students needed: of course culture and provide a lot of support to them. It was not a lot of English at that time. Then Prop. 227 came about and things, you know, change a lot. Then everything was in English. So far as myself I had the concern that implement that Proposition 227 not only in my class but in the entire school and it affected a lot of teachers. People as myself that I never thought in English I had to teach in English and teaching to readapt to teach in a language that



we have never taught... It was kind of embarrassing but was the fact... All enough I think it was all right. As far as the proposition 227 was concerned because the kids are learning a lot more English I mean it is obvious if you teach English the kids will learn. By Law we are not allowed to teach Spanish but the truth is we use it by ten per cent. The fact I provide Spanish... does support the kids they need it? Yes, I mean we can do it. We don't do it a lot for the simple reason that all of our tests are measured in English language not in Spanish. In other schools at Los Angeles Unified School District there are schools where you teach in English and in Spanish, dual language but not at our school.

Most of the parents has knowledge in English but all my conferences, all of my interactions with them are in Spanish... the notes that I send to them are in Spanish and in English, the phone calls that I receive from them are in Spanish and I give them my little level of comfort talking to me. In the fact that I give them my phone number and I speak them in their language give them confort.

A la siguiente cuestión, ¿con qué cultura se identifica? responde:

How do I see myself? When I arrived here I was twelve-thirteen... again It was the late sixties. Society was... no the war. People were not accepted myself. I lived between two cultures. I tried to learn English. Most of my friends are English speakers so that in the fact I am a person who loves to talk and have a lot of friends from diferent cultures—Chinese, Japanese, Korean, Iranian... so I gravitated all of them. I never thought at myself as being Mexican or American, I never thought of myself as a Mexicanamerican or ... I should not have a problem using Mexican American or Hispanic as a label. I am immigrant. Listen... I never forget that and I am here. I am an American citizen. A niece of mine had a kid... in one generation her kid is one quarter English, one quarter Costarican, one quarter Mexican and a quarter a Hawaiian. So ask her... what do you think? She identifiyes her daughther as....

Finalmente, preguntamos si piensa regresar a vivir en México algún día:

Well... as an immigrant we came here to make our life over here. I had the opportunity to travel the world, many countries. It be easily Mexico or it should be any other country or it should be any other state besides California. Who knows what destiny will bring!

Empieza la entrevista en español y al rato se cambió al inglés. Cuando le preguntamos por qué lo ha hecho responde:



Why I moved from Spanish to English in this interview? Well... it is a legitim question. Think... my Spanish is from friends and family so it gives me more comfort to speak in English. I think I manage English better when I want to express myself.

6.- REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Es obvio que hoy la necesidad de mediar (García López y Martínez Usarralde, 2009) entre lenguas y culturas aumenta con la presencia en las aulas de alumnos de diferentes orígenes y nos obliga a trabajar en la tolerancia hacia otros modos de pensar (Cook-Gumperz, 1986; Buttjes, 1991). Curiosamente, el Marco Europeo Común de Referencia²⁵ para la enseñanza de lenguas ha supuesto la culminación de un proceso de más de diez años y establece como principal objetivo en la formación de una segunda lengua el desarrollo de la competencia comunicativa basada en el plurilingüismo y el pluriculturalismo lo que implica un énfasis en el desarrollo de la personalidad intercultural vehiculada a través de códigos lingüísticos. La escuela es, en esencia, una institución que se constituye en las sociedades avanzadas como un instrumento para asegurar su pervivencia²⁶ y su evolución²⁷. Desde esta perspectiva, está claro que su fin primordial es formar a los individuos para incorporarlos como ciudadanos formados y participativos a la sociedad de la que forma parte la escuela. Para ello debe transmitir los valores, los usos, las costumbres, los conocimientos, etc., es decir, la cultura que es propia de esa sociedad; pero lamentablemente aún pienso que la escuela no siempre tiende en la mayoría de los casos, al menos en su origen, a la interculturalidad, sino a uniformar culturalmente a los alumnos. Esta inevitable orientación uniformadora en lo cultural, propia de la institución educativa tradicional, es consecuencia de haber nacido en sociedades racial y culturalmente más homogéneas (Barth, 1990) como es el caso de nuestra nación. Quiero pensar que la emergencia de realidades sociales multiculturales y plurilingües impulsará cambios en la propia concepción de la escuela como institución social. El primero de estos cambios – seguramente no el más sencillo de

²⁵ Ver la referencia completa en *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment* (2001) en <http://culture.coe.int/lang>. o la versión en español (2002) en <http://cvc.cervantes.es>

²⁶ Durkheim, E (1982).

²⁷ Dewey, J (1899).



resolver— derivará en un nuevo modelo de comunidad educativa (Johnson, 1990; Oxley, 1997; Louis y Kruse, 1997) que responderá a lo que ya en los años 40 Popper llamaba sociedades abiertas, en las que sus miembros no estén amenazados por prejuicios de naturaleza étnica, política o religiosa. El concepto de “comunidad educativa” es de máxima actualidad y no faltan autores para los que ha de ser considerada la quinta de las señas de identidad de la educación escolar pública, junto con las de calidad, equidad, eficiencia y libre elección. La construcción de una comunidad en las escuelas ha de tener en cuenta las notas que distinguen a las sociedades en la edad post-moderna, en especial su condición multicultural y global. La pluralidad que caracteriza cada vez más a las sociedades de este siglo obligará a adaptar la organización de las escuelas y la actuación docente de los profesores a la heterogeneidad cultural de sus alumnos, para hacerlas plenamente compatibles con dos exigencias que, en principio, pudieran presentarse como opuestas: la de formar a los alumnos en el respeto de los valores culturales que son propios del medio social en el que viven y la de preservar la identidad cultural de alumnos que constituyen minorías en países en los que el grupo mayoritario se caracteriza por rasgos culturales —entre ellos la lengua- diferentes de los suyos.

Abogo por un nuevo enfoque intercultural²⁸ de la educación en general y de la enseñanza de lenguas en concreto. El enfoque intercultural debe ser el objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. Creo firmemente que la diversidad ha de dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios de modo que se promueva entre los hablantes la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otras realidades y de consenso y respeto entre culturas diferentes (García, 2003). En la enseñanza de otras lenguas asistimos al encuentro en las aulas de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Los alumnos de diversas procedencias llegan a un aula con conocimientos cimentados en su propia cultura, y ésta es eje fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua de la sociedad donde se encuentran inmersos. El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una L2, o segunda lengua, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores,

²⁸ O metadisciplinar como citan Banks and Banks, 2001.



creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de la lengua, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales. Muchas de las pautas culturales se asientan en las situaciones de la vida diaria, con lo cual es un aspecto esencial subrayar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no sólo lo exclusivo, con objeto de que los hablantes puedan participar en un entendimiento de nuevas pautas culturales a partir de una reflexión y entendimiento de éstas.

Durante mucho tiempo se ha enfatizado el aprendizaje de la cultura como componente de prestigio de la sociedad y referida por exclusivo a manifestaciones culturales propias del mundo artístico tales como la literatura, la música u otras artes; sin embargo, donde el individuo actúa e interactúa con otros es en aquellos aspectos diarios de la cultura, y es en éstos donde surgen los malentendidos culturales (Oliveras, 2000). Se hace pues necesario un diálogo a partir de los aspectos culturales habituales que ofrecen una visión de la cultura del día a día, en la que se reflexione a partir de perspectivas alternativas que permitan la comparación y el entendimiento.

Es muy importante ofrecer a los alumnos la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre las culturas antes de pedirles que hablen sobre éstas para que, de este modo, a partir del conocimiento y la reflexión sobre ellas, puedan compararlas, valorarlas y estar preparados para actuar adecuadamente en contactos culturales específicos.

El alumno que aprende una segunda lengua necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido a través de su experiencia personal. En el contacto con una nueva cultura el alumno necesita también indagar sobre ésta, compararla con la suya propia, analizarla y, después, llegar a sus propias conclusiones. Un enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ofrece al alumno herramientas que le permiten hacer ese análisis y correspondiente interpretación, además de ayudarle a investigar sobre nuevas realidades culturales. Todo ello no se puede hacer a partir de actividades en las que se aíse el componente cultural, sino en las que se le integre dentro de un conjunto de actividades, y se le presente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos, no sólo formales de la lengua, sino también culturales. Mediante estas actividades y conocimientos, el alumno ha de tener la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales, con las que valorar las diferencias entre culturas y destacar sus similitudes.



Se trata, en definitiva de, a partir de las cinco dimensiones de la teoría sobre la educación multicultural (Banks, 1991)²⁹, capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural (Rodrigo, 1999) tales como el contraste de los valores culturales propios (Escámez, 1994) y de la cultura de acogida, de autodescubrimiento, de comparación, sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis. Junto con estas nuevas dinámicas, ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.

Estoy convencida por la propia experiencia docente en estos últimos años que recurriendo a ciertas estrategias, tanto alumnos como docentes adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en una o más lenguas dentro del aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales y un espacio de diálogo en el que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales (Aguado, 2003), en las que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas. Gracias a ello, se construyen otros conocimientos y, en el proceso, se desarrollan sistemas intermedios, que permiten la flexibilidad para aceptar otros sistemas interpretativos y el suyo propio y tolerar las diversidades culturales.

Así pues, “nunca ha sido tan importante y tan necesario como ahora diseñar un plan de formación del profesorado” (García López, Jover y Escámez (2010:73), que responda para atender a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos que llegan a las aulas.

7.- BIBLIOGRAFÍA.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGrawHill.

Banks, J.A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6.

²⁹ Literalmente: *Content integration, knowledge construction process, equity pedagogy, prejudice reduction and, empowering school culture and social structure.*



- (2001). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. En Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barreto, M. (2002). *Ciudadanía, globalización y migraciones*. Madrid: Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología.
- Barth, R.S. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, C. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beoutreach (1993, March). *A glossary for diversity*, 4 (1), 2.1.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Buttjes, D. (1991). Mediating Languages and Cultures: The Social and intercultural Dimension Restored. En Buttjes, D. & Byram, M. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Philadelphia: Clevedon.
- Carabaña, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En Aja, E. y Arango, J. *Veinte años de inmigración en España*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Cazden, C. (1986). ESL teachers as language advocates for children. En Rigg, P. and Enright, D.S. (eds). *Children and ESL: Integrating Perspectives* (pp. 9-21). Washington, DC: TESOL.
- Cobb, C. y Rallis, S.F. (2005). Policies for a Pluralistic Society. En Osborn, P. *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action*. London: Praeger Publishers.
- Common European Framework of reference for languages (2001). *Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, C. (1993). Acculturation, assimilation, and “adducation”. *Beoutreach*, 4 (1), 3-5.



COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crawford, J. (1983). Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura. En *Cuadernos A de Antropología*. Barcelona: Editorial del Hombre.

- (1995). *Bilingual Education, History, Politics, Theory and Practice*. Trenton: Crane.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: CABE.

-
De Gaetano, Y.; Williams, L.R.; and Volk, D. (1998). *Kaleidoscope. A Multicultural Approach for the Primary School Classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

Delgado-Gaitán, C., y Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. Bristol: The Falmer Press.

Dentler, R.A. y Hafner, A.L. (1997). *Hosting Newcomers. Structuring Educational Opportunities for Immigrant Children*. New York: Teachers College Press. Columbia University.

Dewey, J. (1899). *The School and the Society*. Chicago: Chicago University Press.

Díaz-Rico, L. (1995). *The crosscultural, language, and academic development handbook. A complete K-12 Reference Guide*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Erikson, E.H. (1964). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Escámez Sánchez, J. (1994). El profesor y los valores. *Vela Mayor*, 2, 57-64.



- Escámez Sánchez, J.; García López, R.; Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Finnan, C. (1987). The influence of the ethnic community on the adjustment of Vietnamese refugees. En Spindler, G. and Spindler, L. (eds.), *Interpretative ethnography of education: At home and abroad*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo de la vida*. Madrid: Narcea.
- García, E.E. y McLaughlin, B. (1995). *Meeting the Challenge of linguistic and Cultural Diversity in early Childhood Education*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- García-Castaño, F.J. y Pulido-Moyano, R.A. (1997). Multicultural education and the concept of culture: a view from social anthropology. En Woodrow, D.; Verma, G.K.; Rocha-Trindade, M.B.; Campani, G.; Bagley, C. *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. Vermont: Ashgate Publishing Company.
- García, P. (2003). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista digital redELE*.
www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.htm
- García López, R y Martínez Usarralde, M^a.J. (2009). Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García López, R.; Jover, G. Y Escámez, J (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gibson, M. (1991a). Ethnicity, gender and social class: The school adaptation patterns of west Indian youths. En Gibson, M. and Ogbu, J. (eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- (1991b). Minorities and schooling: Some implications. En Gibson, M. and Ogbu, J. (eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.



- Gimeno Sacristán, J. (1995). Un modelo teórico-metodológico para el estudio de la marginación en el Polígono de Cartuja. *Gazeta de Antropología*, 8, 139-146.
- Glick, E. (1988). English-Only: New handicap in world trade. *Los Angeles Times Newspaper*, August 8.
- Gómez Dacal, G. (2003). Multicultural Contexts: Schools and Classroom Management. *Contextos multiculturales: School and Classroom Management. Journal of Pedagogic Research and Shared Teaching Experiences in Multicultural Contexts*. 1, 1. Miami: Santillana USA.
- Gordon, H. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- Hall, E. T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Doubleday.
- Huntington, S.P. (2004). *One nation, out of many "One America 2004"*. Extraído en Diciembre de 2004, de http://www.taemag.com/issues/articleID.I8I44/article_detail.asp.
- Irvine, J. J. (2003). Educating Teachers for Diversity. Seeing with a cultural eye. En *Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Johson, S.M. (1990). *Teachers at work*. New York: Haper-Collins.
- Jordán, J.A. et al., (2004). *La Formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Kloss, H. (1998). *The American Bilingual Tradition*. Illinois: Center for Applied Linguistics.
- Kramsch, C.J. (1989). *New Directions in the Teaching of language and Culture*. Washington: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University.



- La Pera, M. (1993). Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración. En *Inmigración y división internacional del trabajo*. Desarrollo (23). *Revista de la sociedad internacional para el desarrollo*.
- Levine, D., y Adelman, M. (1982). *Beyond language: Intercultural communication for English as a second language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Louis, K.S. y Kruse, S.D. (1997). Teacher Training in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly*, 33, 261-289.
- Madrid, A. (1991). Diversity and its discontents. En Samovar, L. & Porter, R. (eds.), *Intercultural communication: A reader*. Belmont: Wadsworth.
- MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (2002): *Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y grupo Anaya, S.A.
- Montón, M^a.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Oxley, D. (1997). Theory and Practice of School Communities. *Educational Administration Quarterly*, 33, 624-643.
- Pollock, D.C. & Van Reken, R.E. (2001). *Third Culture Kids. The Experience of growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rose, M. (1989). *Lives o the Boundary*. New York: Penguin Books.



- Santa Ana, O. (2004). *Tongue Tied. The lives of multilingual children in Public Education*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Schechter, S. y Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Seelye, H. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Education*. Lincolnwood: National Textbook Corporation.
- Steele, R. (1990). Culture in the foreign language classroom. *ERIC/CLL News Bulletin*. Washington: Center for Applied Linguistics, 14(1), 1,4,5,12.
- Steinberg, J. (1987). The historian and the questione della lingua. En Burke, P. and Porter, R. (eds.), *The Social History of Language* (pp. 198-209). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stent, M.D.; Hazard, W.R. & Rivlin, H. (eds.), (1986) *Cultural pluralism in education: A mandate for change*. En Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (1990). *Multicultural teaching. Handbook of activities, information, and resources*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Torres, V.; Howard-Hamilton, M.F.; & Cooper, D. (2003). Identity Development of Diverse Populations. Implications for Teaching and Administration in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29, 6. San Francisco: ASHE-ERIC.
- Valdés, J.M. (ed.) (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Verde Peleato, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 302-335 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7465/7481



IDENTIFICACIÓN DEL DOMINIO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO

Resumen: Las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) se convierten en la sociedad de la Información en un agente de cambio. En este contexto las TIC deben transformarse en herramientas pedagógicas al servicio del profesor con el fin de lograr una educación de calidad.

Conscientes de la importancia de que los profesores dominen las competencias digitales, hemos realizado un estudio sobre el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que poseen los estudiantes de tercer curso de la titulación de Magisterio de la Universidad de Vigo. Para ello se han tenido en cuenta los conocimientos adquiridos, la frecuencia en la utilización de determinadas herramientas, su nivel de dominio en cuatro ámbitos de conocimiento: Alfabetización tecnológica, Instrumentos de trabajo intelectual, Tratamiento y difusión de la información y como Herramientas de comunicación. Así como sus motivaciones e intereses y los obstáculos encontrados en su desarrollo con el fin de establecer propuestas para la formación inicial.

Podemos concluir que, en general, el alumnado no tiene una formación específica sobre el funcionamiento de los ordenadores. Sobre el grado de conocimiento de las diferentes destrezas el alumno conoce las más básicas y las que utilizan habitualmente (abrir o bajar un archivo, crear o imprimir un documento, instalar un programa o enviar un e-mail). Utilizan habitualmente el correo como una herramienta de trabajo, mientras que la mensajería y las redes sociales las utilizan más en tiempos de ocio.

Sus actitudes hacia las TIC son muy positivas y sus motivaciones se centran fundamentalmente en que las tecnologías son útiles para mejorar su aprendizaje y para su futuro laboral.

Palabras clave: TIC; competencias digitales; tecnología educativa; educación superior; formación del profesorado



IDENTIFICATION OF DIGITAL COMPETENCES SKILLS IN TEACHER TRAINING DEGREE STUDENTS

Abstract:

The Technologies of Information and Communication (ICT) become in the information society a change agent. In this context, ICTs should become teaching tools in order to help the teacher to achieve quality education.

Being aware of the importance of the teachers' mastery of the digital skills, we have conducted a study about the mastery of the ICTs that the students in the third year of the degree of teacher training of the University of Vigo have. In order to do this we have taken into account the knowledge acquired, the frequency of use of certain tools, their level of proficiency in four areas of knowledge: technological literacy, intellectual working tools, processing and dissemination of information and as communication tools. As well as their motivations, interests and obstacles found in their development in order to develop proposals for initial training.

We can conclude that, in general, students do not have a specific training on the use of computers. About the degree of knowledge in the different skills, the students know the most basic and commonly used (open or download a file, create or print a document, install a program or send an e-mail). They usually use the mail as a working tool, while the messaging and social networks are more used for leisure time.

Their attitudes towards ICTs are very positive and their motivations are focused essentially on the technologies which are useful for improving their learning and for their professional future.

Keywords: ICT; digital competences; educational technology; higher education; teacher training.



IDENTIFICACIÓN DEL DOMINIO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE MAGISTERIO

Fecha de recepción: 16/04/2010; fecha de aceptación: 05/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Margarita Pino Juste
mpino@uvigo.es
Universidad de Vigo

Jorge Soto Carballo
hesoto@uvigo.es
Universidad de Vigo

1.- CONTEXTO E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La creciente importancia y la atención prestada a las TIC han ido creciendo paralelamente, desde hace años, al potencial de las nuevas tecnologías con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Álvarez Castillo, 2001; Clarke, 2004).

De hecho, McFarlane (2001, 237) señala que, desde los estamentos políticos, se describe la visión sobre las TIC como un agente de cambio que se aplica de un modo revolucionario.

Así, durante varias décadas en todos los países del mundo el mayor impulso en el ámbito educativo ha sido la búsqueda de formulas para que los profesores se convenzan de que las TIC deben ser parte integral de su estrategia de enseñanza. Han sido impulsadas diferentes estrategias como la difusión de buenas prácticas, la inversión en infraestructuras y equipamiento y, en los últimos años, la implementación de programas de formación docente destinados a aumentar los niveles de cualificación y fomentar actitudes positivas hacia los ordenadores.

Sin embargo, la mayor parte de la investigación sobre el empleo de las TIC en la escuela indica que los ordenadores no han tenido un impacto tan revolucionario como se esperaba sobre la práctica docente de los profesores ni sobre el aprendizaje de los estudiantes (Knezek y Christensen, 2002, Harrison et al. 2002; Nichol & Watson, 2003; Reynolds et al. 2003; Selwyn, 1999, 2003; Cuadrado y Fernández, 2003). Tampoco el hecho de dotar a los centros de recursos informáticos ha favorecido la integración de las TIC en la práctica escolar (Urkijo, 2004;



Barquín Ruiz, 2005; Scrimshaw, 2004; Mooij, 2004). Esta situación obliga a investigar cuáles son las causas que impiden que el profesorado utilice las herramientas tecnológicas de las que dispone para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya existen investigaciones que analizan las razones de este fracaso y las condiciones previas que, con bastantes probabilidades, contribuyen a lograr las capacidades necesarias para manejar correctamente las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuckle et al. 2000; Fisher, 2000).

Lo que es evidente desde la nueva conformación del sistema educativo, a partir de la aparición de las nuevas tecnologías, es que es indudable que los avances tecnológicos a los que nos enfrentamos hoy en día están condicionando el modelo de sociedad que conocemos (García Aretio, 2007).

Sabemos que el estudiante del futuro tendrá que poseer diferentes competencias básicas para aprender conocimientos nuevos, desaprender conocimientos adquiridos y ya no validos por la trasformaciones del mundo científico y reaprender los nuevos conocimientos que se vayan generando (Cabero y Barroso, 2007, 42). Este es sin duda un reto que concierne a toda la sociedad.

Pero además debemos tener en cuenta tal como señala Adell (1998) que las nuevas tecnologías de la información y comunicación están transformando el modo en que trabajamos, pero también en el que pasamos nuestro tiempo libre y nos divertimos, nos relacionamos con otras personas y, en general, nos transforma como ciudadanos y por extensión a toda la sociedad.

Desde estos argumentos, y con el fin de sacar el máximo rendimiento a las TIC el sistema educativo formal, consideramos pertinente preguntarnos cuál o cuáles son los modelos pedagógicos y las competencias que demanda la sociedad informacional y comunicada, entendida como un nuevo enfoque dentro de la Pedagogía que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje y que tiene a la información y a la comunicación como eje y centro de interés fundamental.

Hablamos, por lo tanto, de identificar las nuevas necesidades formativas básicas, genéricas y específicas que doten de solvencia competencial al individuo, entendida dicha competencia como “el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto” (Mérida, 2006, 676).

En este punto es preciso acercarnos al constructo de competencia ya que tal como argumentan Prins, Nadolski, Berlanga, Drachsler, Hummel y Koper (2008) este concepto aporta las fortalezas necesarias para llevar a cabo, entre otras, las oportunas recomendaciones personales apropiadas a cada individuo con el fin de

realizar una selección adecuada de las actividades de aprendizaje, para determinar niveles de competencias individualizadas, para el diseño de tareas de aprendizaje o para acreditar un nuevo conocimiento. En este contexto los autores proponen un nuevo concepto "Learning and performance situation" (LP-situation).

Estos nuevos modelos, generados a partir de las nuevas relaciones que se producen en la Sociedad del Conocimiento representan nuevos retos que permitan transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación.

Así, cuando hablamos de educación mediada por la tecnología informática, desde la escuela no podemos olvidar la necesidad de proponer claves para desarrollar estrategias imaginativas y creativas que entronquen con los componentes cognitivos y cognitivo lingüísticos (pensar, comprender, decidir, buscar información, comunicarse oralmente y por escrito, utilizar las nuevas y tecnologías), con los elementos emocionales y de equilibrio personal (desarrollar un proyecto de vida...) con los elementos de relación interpersonal (cooperar, trabajar en equipo...) o con los de actuación e de inserción social (comunicarse con miembros de otras culturas, compartir...) (Coll, 2007).

Se trata, en definitiva, de generar pautas de intervención adecuadas de cara a producir correlaciones óptimas en el tratamiento de la información por parte de los usuarios que comporten la asunción de nuevos aprendizajes "clave" para la formación básica del alumnado.

Es por ello que puede resultar relevante proponer claves de actuación basadas en la adaptación de la comunicación y la información a los alumnos para crear fortalezas que potencien valores humanos y mediáticos que conviertan el proceso comunicativo e informativo en un continuo feedback, en una interacción beneficiosa con lo virtual. Esto conlleva un esfuerzo por atender a la diversidad del alumnado con el fin de propiciar el desarrollo de competencias.

Se evidencian las fortalezas de las TIC como agentes generadores de procesos creativos y como activador de las secuencias de aprendizaje. Asimismo, implica innovar a través de propuestas creativas generando contenidos multimedia imaginativos que produzcan satisfacción y aprendizaje significativo. Cobra fuerza aquí las aportaciones de algunos autores al considerar las TIC como herramientas con potencial cognitivo o *mindtools* (Jonassen, 2006); es decir, como instrumentos que permiten diferentes representaciones del conocimiento a la vez que facilita la reflexión, interiorizándolo significativamente (Coll, Mauri y Onrubia, 2008). Por ello se hace necesario formar e informar sobre los mejores medios de innovación tecnológica basados en estándares de calidad (Aguado Román, 2008) para desarrollar en los usuarios competencias informacionales.



Todo ello exige que durante la formación inicial del profesorado se consiga un nivel básico de destrezas en las competencias digitales que faciliten que el futuro maestro pueda desempeñar su labor con independencia y autonomía.

Tenemos, tal como señala Touriñán (2004), ante nosotros un reto fundamental: lograr una educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor.

Conscientes, por lo tanto, de la importancia de este reto, hemos llevado a cabo un estudio que pretende analizar cuáles han sido las competencias digitales adquiridas por el alumnado del grado de magisterio durante su formación inicial. Para ello se han tenido en cuenta los conocimientos adquiridos, la frecuencia en la utilización de determinadas herramientas, su nivel de dominio así como sus motivaciones y los obstáculos encontrados en su desarrollo con el fin de establecer propuestas para la formación inicial.

2.- ESTUDIO

2.1.- Participantes

El presente estudio se realizó con el alumnado de tercero de Magisterio de las especialidades de educación infantil (87 alumnos), primaria (70 alumnos), física (31 alumnos) y musical (31 alumnos) de la Facultad de Educación de la Universidad de Vigo en el Campus de Pontevedra y los profesores que imparten clase en estas titulaciones y emplean la plataforma digital de la Universidad de forma habitual en su docencia.

Por lo tanto, esta investigación ha sido desarrollada con una muestra de 219 estudiantes que han finalizado en el curso 2008-09 su carrera de Magisterio y un total diez profesores de las diferentes especialidades. Solamente seis de ellos participaron en los grupos de discusión, tres en cada grupo.

Con respecto al género del alumnado el 75,3 % son mujeres y el 24,7 % son hombres. Existe una ligera mayoría de hombres en educación musical (55%) aumentando en educación física (71%). Sin embargo, en educación primaria (56%) y, sobre todo en educación infantil (86%) existe una abrumadora mayoría de mujeres.

Sobre la edad, la media es de 21,33 años siendo la mínima 19 y la máxima 35. La moda es 20.

Con respecto al nivel de estudios de los padres, nos sorprende que aún en porcentajes muy pequeños, haya padres que no tengan estudios y que solamente el



14% de los padres tengan estudios universitarios. Asimismo llama la atención que el porcentaje de madres universitarias sea mayor, aunque no de forma significativa (16%).

2.2.- Procedimiento

La investigación se plantea como un estudio de campo de tipo exploratorio descriptivo definido por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003) como aquel que permite no sólo observar sino recolectar los datos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

El tipo de muestreo empleado es de tipo probabilístico disponible accidental, dado que el fin del estudio no es generalizar los resultados, sino comprender la realidad del grupo clase y establecer correlaciones entre las distintas variables sometidas a estudio. Por ello, la muestra es entendida como “un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesibles o adecuados” (McMillanm y Shumacher, 2005, 140).

La metodología de investigación combina técnicas cualitativas y cuantitativas lo que permite una mayor riqueza de información.

Como instrumento de recogida de datos cuantitativo se utiliza un cuestionario cerrado que se ha aplicado al alumnado de tercero de magisterio de todas las especialidades (Infantil, primaria, musical y educación física) que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidad de Vigo (Campus de Pontevedra).

La técnica de carácter cualitativo fue el grupo de discusión formado por alumnos y profesores. Cada grupo de discusión estaba formado por cinco alumnos y tres profesores de las diferentes especialidades. Es habitual el uso de los grupos de discusión de forma aislada, práctica que algunos autores justifican en el hecho de que conducen a resultados similares a los obtenidos por otros procedimientos (Ward, Bertrand y Brown, 1991). Sin embargo, en nuestro estudio la hemos utilizado como técnica complementaria ya que el objetivo era la obtención de datos sobre las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los sujetos en relación con el dominio del alumnado de magisterio de las competencias digitales y los obstáculos para su adquisición (Gil Flores, 1992).

Para elaborar el cuestionario se han identificado como competencias básicas las descritas en los diferentes documentos institucionales y se han utilizado cuestionarios ya elaborados que medían, bien en su totalidad o en alguna de sus dimensiones, algunas de las variables estudiadas (Gallego, 2007; Mominó y Sigalés, 2009).

El cuestionario está configurado por 6 ítems con el fin de conocer los datos de identificación del alumnado (sexo, edad, especialidad, nivel de estudios de padre y madre y lugar donde se ha adquirido la formación sobre las TIC), datos sobre conocimiento y experiencia sobre las TIC (25 ítems), datos sobre utilización y frecuencia de las diferentes herramientas (21 ítems), datos sobre motivaciones creencias y actitudes (13 ítem), datos sobre dominio de las TIC y utilización didáctica de los medios (23 ítems), y sobre problemas de utilización de las TIC en el aula (10 ítem). Los ítems se agrupan en dos tipos: de respuesta única y tipo escala Likert de 1 a 5 para medir las actitudes. Las escalas de valoración consisten en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) del alumnado. Cuando se pasaba el cuestionario se informaba a los estudiantes sobre el objetivo del instrumento y aseguraba el anonimato de las respuestas. El periodo de recogida de los cuestionarios fue la última semana de mayo del año 2009. Los grupos de discusión se desarrollaron durante el mes de julio de 2009.

3.- RESULTADOS

La mayoría de los alumnos (43,4%) no tienen formación específica sobre destrezas en tecnologías de la información y comunicación siendo esta adquirida de forma autodidacta. El 33,3 % la han adquirido durante sus estudios.

	Frecuencia	Porcentaje
Sin formación específica	95	43,4
Durante los estudios	73	33,3
En cursos de informática específicos	28	12,8
Con ayuda de amigos y familia	23	10,5
Total	219	100,0

Tabla1: *Cómo se ha adquirido los conocimientos sobre las TIC*

No obstante, como podemos comprobar el grado de dominio y experiencia sobre las TIC es alto, salvo en dos aspectos: el conocimiento de paquetes estadísticos y para diseñar o modificar contenidos en páginas Web, Blogs, etc.

	Porcentajes				Media	Desv. típ.
	No sé lo que es	Sé lo que es	Puedo hacerlo con ayuda	Puedo hacerlo solo		
Grado de conocimiento para abrir archivos	0,6	-	-	99,4	3,99	,239
Grado de conocimiento para imprimir	1,3	-	0,6	98,1	3,96	,346
Grado de dominio en la instalación de programas	2,5	-	8,9	88,5	3,88	,415
Grado de dominio en la creación de un documento	0,6	0,6	1,3	97,5	3,95	,307
Grado de dominio para crear una presentación	0,6	0,6	7,6	91,1	3,87	,385
Grado de dominio para crear una hoja de cálculo	1,9	8,3	51,6	38,2	3,26	,690
Grado de dominio para crear una base de datos	5,1	18,5	58,6	17,8	2,89	,747
Grado de dominio de paquetes estadísticos	59,6	14,7	23,1	2,6	1,69	,914
Grado de dominio para utilizar un buscador	0,6	0,6	-	98,7	3,97	,309
Grado de dominio para utilizar buscadores de Internet	1,3	0,6	5,1	93	3,90	,435
Grado de dominio para enviar un e-mail	0,6	-	0,6	98,7	3,98	,265



Grado de dominio para adjuntar un archivo	0,6	1,9	1,3	96,1	3,93	,387
Grado de dominio para utilizar programas de mensajería	0,6	1,9	1,3	96,1	3,95	,307
Grado de dominio para publicar contenidos en Internet	1,9	7,7	19,2	71,1	3,59	,724
Grado de dominio para diseñar o modificar contenidos en páginas Web, Blogs	3,8	30,6	38,2	27,4	2,89	,864

Tabla 2: *Conocimiento y experiencia sobre las TIC*

De los datos se infiere que casi todos los alumnos pueden enviar un e-mail sin ayuda, abrir o adjuntar un archivo, imprimir un texto o gráfico, utilizar la instalación de programas, utilizar programas de mensajería o crear un documento así como presentarlo. De hecho, se constata que la mayoría del alumnado lleva más de tres años utilizando Internet y solamente dos personas todavía no utilizan esta herramienta.

Asimismo, se comprueba que todos disponen de correo, salvo dos alumnos. Una importante mayoría utiliza también la mensajería instantánea y las redes sociales y este porcentaje baja cuando preguntamos si disponen de blog propio.

	Correo	Blog	Mensajería	Redes sociales
SI	99,1	60,3	95,0	95,0
NO	,9	39,7	5,0	5,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 3: *Disponibilidad de recursos*



Como podemos observar en los porcentajes siguientes la frecuencia de utilización varía mucho en función de las herramientas.

	Correo	Blog	Mensajería	Redes Sociales
Nunca	,9	41,1	2,7	2,5
Menos de una vez al mes	2,3	4,1	11,0	12,3
2 o 3 veces la mes	9,6	4,6	10,5	9,8
2 o 3 veces a la semana	24,2	12,3	73,1	71,5
Cada día	63,0	37,9	2,7	3,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 4: Utilización de recursos

Así, en los grupos de discusión hemos averiguado que habitualmente abren su correo porque lo consideran como una herramienta de trabajo y es el medio por el cual se comunican con los profesores; mientras que la mensajería y las redes sociales las utilizan más el fin de semana y en su tiempo libre como herramienta de comunicación con los amigos. Un alumno lo explica así: “*Para trabajar utilizas más el correo, para comunicarte con tus amigos y pasar información y hablar de nuestras cosas utilizas la mensajería o las redes y habitualmente las dos al mismo tiempo*” (AEI22).

Podemos comprobar en la Tabla adjunta para qué utilizan los alumnos las diferentes herramientas y cuál es la frecuencia.

	1	2	3	4	5	Media	Desv. típ.
Utilizar un ordenador para escribir, realizar gráficos, tablas o dibujos	1,4	29,2	19,6	24,2	25,1	3,43	1,19
Utilizar un ordenador para realizar cálculos matemáticos	35,2	51,1	5,9	4,6	2,7	1,88	0,913
Bajarme música, películas, juegos u otros programas	5,5	16,0	15,1	27,4	36,1	3,73	1,25
Jugar en línea con otros amigos	40,6	30,1	5,9	12,8	10,0	2,21	1,36



Participar en foros o debates sobre temas que me interesan	31,5	38,8	7,8	10	11,9	2,32	1,33
Utilizar un ordenador para hacer presentaciones en clase	2,3	47,9	27,4	12,8	9,1	2,78	1,01
Utilizar un buscador de Internet (como google, yahoo, o similar) para buscar por mi cuenta información escrita, gráficos o fotos	-	3,2	6,4	21,5	68,9	4,56	0,75
Utilizar un buscador de Internet para buscar por mi cuenta videos, música o archivos de voz	1,4	7,8	8,7	21,5	60,7	4,32	1,01
Utilizar Internet para ir a las páginas Web	-	3,2	5,5	16,0	75,3	4,63	0,73
Utilizar Internet para buscar información en enciclopedias digitales (wikipedia, encarta o cualquier otra enciclopedia similar)	-	21,9	19,6	30,1	28,3	3,65	1,113
Utilizar Internet para hacer trabajos en colaboración con otros compañeros de clase	0,9	32	27,4	23,3	16,4	3,22	1,09
Comunicarme con amigos o familiares	0,9	5,9	6,8	20,1	65,8	4,44	0,925
Enviar preguntas o recibir respuestas de mis profesores	6,4	66,2	16,4	5,9	4,6	2,36	0,870
Utilizar Internet para enviar mensajes a otros compañeros	0,9	13,7	13,2	25,6	46,1	4,03	1,11

Utilizar Internet para publicar en una pagina Web, Blog o revista electrónica	33,3	21,9	10,5	14,2	19,6	2,65	1,54
Utilizar Internet para compartir con mis compañeros materiales relacionados con alguna asignatura	14,2	23,7	12,3	18,7	31,1	3,29	1,47
Participar en foros o debates sobre temas que me interesan	32,9	40,2	7,8	9,6	8,7	2,20	1,24
Leer periódicos o revistas digitales	19,6	37	10,5	12,3	20,1	2,76	1,43
Escuchar programas de radio o podcats	36,1	32	11,9	11,9	7,8	2,23	1,27
Leer mis Blogs favoritos	23,3	31,1	13,7	13,7	18,3	2,73	1,43
Compartir fotos, videos u otro tipo de archivos que yo mismo he creado (Youtube, Flickr,...)	23,7	24,2	12,3	18,3	21,5	2,89	1,49

Tabla 5: *Frecuencia de utilización de las diferentes herramientas*

Leyenda: 1=Nunca; 2=Casi Nunca; 3= Una vez a la semana; 4=2 o 3 veces a la semana; 5=Diariamente

Como vemos el alumnado utiliza habitualmente el ordenador para ir a páginas Web, buscar información en la red, comunicarse con los amigos y familiares y enviar mensajes. Utiliza Internet y el ordenador cada semana para bajar películas, juegos o programas, para buscar información en enciclopedias digitales, para escribir y realizar gráficos o tablas, para trabajar en colaboración con los compañeros y compartir con sus compañeros materiales relacionados con alguna asignatura. Y utilizan esporádicamente el ordenador para jugar en línea, compartir fotos, entrar en foros, hacer preguntas al profesor o publicar sus propias páginas.

Analizados estos resultados en los grupos de investigación las conclusiones han resultado evidentes. Normalmente el alumnado manifiesta utilizar el ordenador e Internet diariamente como herramienta de ocio y en segundo lugar, y por lo tanto



cuando lo necesita, como herramienta de trabajo intelectual. Cuando el ordenador se utiliza para el primer fin el alumnado lo hace a cualquier hora y no existe pereza para conectarse. Para el segundo fin normalmente se hace se forma obligada y cuando no hay más remedio.

Aunque en los grupos de discusión no hay ningún alumno que no asista regularmente a clase, el profesorado opina que el alumnado que no asiste a clase suele utilizar más el correo para comunicarse con el profesor y suele entregar sus actividades antes que el grupo que asiste a clase.

Con respecto a las actitudes y motivaciones vemos que las medias están siempre cerca de 4 y 5 lo que significa que están bastante o muy de acuerdo con cada aseveración salvo en los ítems presentados de forma negativa.

	1	2	3	4	5	Media	Desv. típ.
Me interesa mucho todo lo que puedo hacer con los ordenadores y con Internet	1,3	0,6	1,8	42,2	45,2	4,29	,787
Con Internet me relaciono más con mis amistades	5,7	4,5	17,2	33,8	38,9	3,96	1,123
Con Internet he podido conocer a nuevas amistades	9	14,1	16	37,8	23,1	3,49	1,26
La mayoría de cosas que hay en Internet no me interesan	28	38,9	19,1	11,5	2,5	2,22	1,058
Utilizar Internet es muy fácil	0,6	1,3	19,7	46,5	31,8	4,08	,789
Mis padres creen que es muy importante que yo aprenda a utilizar los ordenadores	1,3	4,5	23,6	38,9	31,8	3,90	,922
A mis padres no les gusta que navegue por Internet	45,9	19,1	26,1	7,6	1,3	1,99	1,071
En Internet casi siempre encuentro la información que necesito	-	0,6	7	80,5	31,8	4,18	,601



Creo que las nuevas tecnologías son buenas para mi formación	-	0,6	7	35,7	56,7	4,48	,685
Desde que utilizo Internet saco mejores notas	15,3	12,7	55,4	12,7	3,2	2,77	1,749
Con los ordenadores e Internet se aprende mejor	3,2	9,6	42	36,9	8,3	3,41	,885
La mayoría de cosas que hacemos en clase con los ordenadores y con Internet se podrían hacer igualmente si no tuviéramos ni ordenadores ni Internet	17,8	40,8	24,8	13,4	3,2	2,43	1,033
Saber utilizar bien Internet y los ordenadores me será imprescindible para poder continuar estudiando y en el futuro poder encontrar un buen trabajo	2,5	5,7	17,8	38,9	35	4,08	,96

Tabla 6: *Motivaciones y creencias sobre las TIC*

Leyenda: 1=Muy en desacuerdo; 2=Bastante en Desacuerdo; 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4=Bastante de acuerdo; 5=Muy de acuerdo

Se destaca el interés sobre lo que pueden hacer con los ordenadores, consideran que las nuevas tecnologías son buenas para su formación, que con Internet se relacionan con los demás y que Internet es imprescindible para sus estudios y para conseguir un mejor futuro laboral. Y están en desacuerdo con la idea de que a sus padres no les gusta que naveguen en Internet.

Por lo que respecta al dominio, tanto cognoscitivo como técnico, de las diferentes destrezas relacionadas con el dominio de las TIC nos encontramos con los siguientes datos:



	Dimensión	1	2	3	4	5	Media	Desv. típ.
Realización de actividades académicas y formativas con las TIC	TI	3,9	26,8	31,4	27,5	10,5	3,06	1,044
Bajar archivos	A	2,6	14,1	23,7	35,3	24,4	3,65	1,076
Crear un documento	A	7,1	28,8	32,1	25	7,1	2,96	1,053
Usar buscadores	A	3,2	7,1	18,6	23,1	48,1	4,06	1,114
Analizar críticamente páginas Web	TD	3,1	44,5	11,6	7,1	5,8	2,12	1,107
Realizar actividades lúdicas y de ocio	A	6,5	12,9	13,5	21,9	45,2	3,86	1,295
Realizar actividades laborales	A	28,2	31,4	17	16,3	6,5	2,41	1,243
Realizar actividades de gestión y administración	TI	39,1	37,8	9,6	5,8	7,7	2,05	1,190
Utilizar el ordenador como herramienta de comunicación	TD	18,6	23,7	20,5	17,9	19,2	2,96	1,393
Realizar actividades de autoformación	TI	16	34,6	25,6	15,4	8,3	2,65	1,168
Aprender a trabajar en equipo en entornos colaborativos	TI	18,7	43,2	25,8	7,7	4,5	2,36	1,019
Actualizar conocimientos sobre los medios	TD	5,1	20,5	32,7	23,7	17,9	3,29	1,136
Aprovechar nuevos entornos virtuales de aprendizaje	A	2,6	14,7	35,9	31,4	15,4	3,42	1,003
Evaluar críticamente recursos educativos	TD	111,7	24,7	33,8	21,4	8,4	2,90	1,125
Trabajar de manera individual	TI	1,3	9,6	25	23,7	40,4	3,92	1,075
Evaluar críticamente la información recogida	TD	5,8	16	25,6	28,8	23,7	3,49	1,183



Contrastar la validez y actualidad de la información	TD	4,5	18,6	26,3	26,9	23,7	3,47	1,172
Respetar las fuentes de autoría	TD	3,2	15,5	25,2	27,7	28,4	3,63	1,146
Aprovechar nuevas fuentes de información para el aprendizaje	TD	1,9	3,8	28,8	37,8	27,6	3,85	,935
Presentar y difundir trabajos	TD	12,3	27,1	24,5	22,6	13,5	2,98	1,240
Redes sociales, montajes de videos, retoques fotográficos, etc.	A	-	-	-	-	1,3	5,00	,000

Tabla 7: Dominio de las TIC

Leyenda: TI= competencias de los medios (TIC) como Técnicas de trabajo intelectual; A= Alfabetización tecnológica; TD= Competencias en el Tratamiento y difusión de la información

1=Nunca; 2=Casi Nunca; 3= Una vez a la semana; 4=2 o 3 veces a la semana; 5=Diariamente

Como vemos, los ítems hacen referencia a tres dimensiones: alfabetización tecnológica, instrumentos de trabajo intelectual y tratamiento y difusión de la información y herramientas de comunicación.

Se comprueba que en los ítems que se refieren a la alfabetización tecnológica el alumnado realiza actividades como bajar archivos, crear documentos, utilizar buscadores y sobre todo realizar actividades lúdicas y de ocio mayoritariamente 2 o 3 veces a la semana e incluso diariamente, salvo en lo que se refiere a actividades laborales (todavía están estudiando y pocos trabajan) y al aprovechamiento de entornos virtuales.

También son bajos los porcentajes referidos a las competencias de los medios como técnicas de trabajo intelectual. Los alumnos realizan actividades académicas y trabajos individuales alguna vez a la semana, pero casi nunca realizan actividades de gestión y administración (matricula virtual, gestión de becas, consulta de notas de las materias, etc.), ni trabajos colaborativos, ni actividades de autoformación o autoaprendizaje.



Por lo que respecta a las competencias referidas al tratamiento y difusión de la información y herramientas de comunicación nos encontramos con mucha variabilidad en los datos. El alumnado reconoce que casi nunca realiza una evaluación crítica sobre los recursos de Internet, pero si admite realizar esa evaluación sobre la información recogida contrastando la validez y actualidad de la misma admitiendo aprovechar las fuentes de información y recursos que le facilitan las TIC para su propio aprendizaje.

Cuando les preguntamos si consideran imprescindible el dominio de herramientas digitales para su formación contestan afirmativamente el 96%. No obstante, cuando preguntamos si se sienten preparados para utilizar estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus futuros alumnos el 82% se manifiesta negativamente. De los que contestan afirmativamente solo el 15% dice que está muy preparado y que podría hacerlo. La media es de 3,22.

En los grupos de discusión se resalta que quizás influya en el dominio de estas competencias las actitudes de los profesores y las preferencias que transmiten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este sentido el profesorado muestra poca seguridad técnica y didáctica encontrándose en su quehacer profesional con auténticos problemas para poder desarrollar competencias en el uso de los medios de información y comunicación de manera que puedan proporcionar a los alumnos ayuda y formación a pesar de que en general los profesores afirman que tiene confianza en las nuevas tecnologías para desarrollar estilos docentes más personalizados y flexibles a la vez que mejorar la participación. Según el alumnado la mayoría de profesores no manejan con suficiente habilidad los medios, hacen comentarios negativos durante la clase sobre la utilización de los mismos y parecen estar obligados a utilizarlos. La mayoría de ellos utiliza el ordenador para la presentación en PowerPoint del contenido de su materia como apoyo en la clase magistral y en la plataforma digital se suben los documentos para su lectura.

Exponen los alumnos: *“Sabemos más nosotros que ellos del manejo del ordenador y se pasan el día despotricando sobre la pérdida de tiempo que generan los medios”* (AEP12).

“Las únicas novedades son que ahora en vez de ir a la fotocopidora te bajas los textos de la plataforma, pero no aprendes a utilizar esos medios para cuando tu seas profesor y tengas que utilizarlos”(AEF3).

El alumnado considera que no hay una formación específica sobre la explotación didáctica de los medios.

Para los docentes la falta de tiempo, la carencia de personal especializado que apoye cuando se producen problemas, la falta de recursos y la sensación de que la



utilización de estos recursos no mejora el aprendizaje, son las principales dificultades que encuentran a la hora de implicarse en la implementación de estas herramientas. La formación que demandan los profesores supone uno de los principales escollos con los que se encuentran en su vida laboral habitual. Señala un profesor: “*Nadie te enseña a utilizar los medios, todo depende de ti. Ahora esta de moda una nueva herramienta y tenemos que utilizarla sin formación alguna y ni siquiera sabemos si es más eficaz o no que lo que hacíamos hasta ahora*” (PEP1). Los principales problemas que el alumnado se encuentra para la utilización de las TIC en el aula los podemos comprobar en la siguiente Tabla.

	1	2	3	4	5	Media	Desv. típ.
Software	3,8	10,9	38,5	26,9	19,9	3,48	1,050
Conexión a la red	7,7	24,5	29,7	27,1	11	3,09	1,125
Hardware	13,5	30,1	28,2	17,9	10,3	2,81	1,185
Problemas en la red eléctrica	21,2	32,1	21,2	17,3	8,3	2,60	1,233
Intromisión de aspectos no deseados	23,7	26,3	18,6	15,4	16	2,74	1,396
Carencia de recursos	27,6	23,1	21,8	12,8	14,7	2,64	1,391
Experiencia en las TIC limitada	29,5	23,7	26,3	12,8	7,7	2,46	1,251
Cansancio visual	11	17,4	18,7	30,0	22,6	3,36	1,304
Logística del aula	8,4	9,7	29,7	27,1	25,2	3,51	1,208
Otros: profesorado poco preparado	1,6	-	7,6	29,2	34,2	3,65	1,132

Tabla 8: *Obstáculos para la utilización de las TIC en el aula*

Como se comprueba, destacan los excesivos problemas con el software sobre todo: baja velocidad, incompatibilidades, funcionamientos anómalos, complejidad en el uso de los programas, “cuelgues” del sistema, falta de formación del profesorado, etc. Destaca también el cansancio visual y la logística del aula ya que hay restricción de horarios de acceso, pocos ordenadores en función del número de alumnos, etc. Podemos puntualizar, sin embargo, que estos problemas no son muy habituales ya que ninguno de los ítems llega a una media de 4.

En los grupos de discusión se evidencian las dificultades para el tratamiento de la información que se recoge utilizando las TIC. El profesorado apunta las dificultades de



argumentación, análisis y síntesis que tiene el alumnado para organizar la información, así como la escasez de análisis crítico y reflexivo que se realiza.

El alumnado por su parte manifiesta la gran cantidad de información que deben analizar y que pocas veces se les ofrecen pautas para que guíen el trabajo de análisis. Desconocen lo que es importante y cuáles son los objetivos que deben perseguir.

Del análisis de las submuestras en función del género, edad, especialidad y de cuando se ha adquirido la formación en las TIC se infieren opiniones similares, es decir, estadísticamente no existe diferencia significativa entre las medias de los diferentes colectivos. Ello puede deberse a la homogeneidad de la muestra.

4.- CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Son evidentes las limitaciones del estudio relacionadas con la generalización de los resultados ya que, dada la metodología utilizada y el número de sujetos de la muestra, no es posible realizar ningún tipo de inferencia estadística. Sin embargo, el estudio permite la generalización analítica, es decir la ampliación de los planteamientos teóricos existentes en función de la evidencia obtenida. Sería muy importante replicar este estudio en contextos similares utilizando otro tipo de metodologías que permitan la generalización estadística.

A pesar de ello, del estudio realizado podemos concluir que, en general, el alumnado no tiene una formación específica sobre el funcionamiento de los ordenadores.

Sus actitudes hacia las TIC son muy positivas y sus motivaciones se centran fundamentalmente en que las tecnologías son útiles para mejorar su aprendizaje y para su futuro laboral. Recordemos que las actitudes que muestra el profesorado hacia las TICs es uno de los principales predictores de aceptación o rechazo de su uso en el proceso de enseñanza (Bullock, 2004). Estas actitudes positivas están justificadas por las potencialidades que les atribuyen de motivación, interés y refuerzo de los aprendizajes y por la convicción de que no serán reemplazados por los ordenadores, ni disminuirá su protagonismo dentro del aula (Cuadrado y Fernández, 2000; Albirini, 2006). Según García-Valcárcel (2003), si los docentes perciben que el uso de este tipo de tecnologías les exigirá importantes cambios en su metodología y modificación de gran parte de sus rutinas, aumentará la probabilidad de aparición de sentimientos de ansiedad y estrés y, consecuentemente, la emergencia de actitudes negativas hacia su uso en el aula. Esta ansiedad y estrés no vienen provocados tanto por el exceso de trabajo, cuanto por la inseguridad e inestabilidad que supone tener que romper con las rutinas que durante años les han ayudado a dominar la situación (Tejedor y García-Valcárcel, 2006).



Por la contra, las actitudes negativas conllevaría limitaciones en su implementación (Karsenti, 2004).

El alumnado realiza actividades sin ayuda como bajar archivos, crear o imprimir documentos, enviar un e-mail, utilizar buscadores y sobre todo realiza actividades lúdicas y de ocio aunque escasean actividades de gestión y administración, trabajos colaborativos o actividades de autoformación siendo muy limitada la realización de una evaluación crítica sobre los recursos de Internet. Necesita ayuda para las actividades menos habituales como crear una base de datos, una hoja de cálculo, diseñar páginas Web o utilizar paquetes estadísticos. Asimismo aprovecha las fuentes de información y recursos que le facilitan las TIC para su propio aprendizaje aunque raramente utilizan los ordenadores en el aula. Solamente en algunas materias y siempre a través de la plataforma digital que pone a su disposición la universidad.

El correo electrónico es utilizado como una herramienta de trabajo siendo el medio por el cual se comunican con los profesores; mientras que la mensajería y las redes sociales las utilizan más el fin de semana y en su tiempo libre como herramienta de comunicación con los amigos.

Debemos tener en cuenta que según Windchitl y Sahl (2002), la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje está directamente relacionada con el conocimiento que poseen a nivel de usuario, las actitudes que presentan ante las TICs y ante el desarrollo tecnológico en general y, la percepción que tengan de la utilidad y potencial pedagógico de las TICs. De ahí que sea importante que el alumno considere las TIC como una herramienta que tiene que dominar para su futuro laboral.

Entendemos, por lo tanto, que dominan destrezas básicas sin embargo no saben sacar rendimiento didáctico de las mismas. En esta línea debemos tener en cuenta que algunos resultados de investigaciones sugieren que la formación en nuevas tecnologías de la información y comunicación ha tenido cierto éxito para aumentar el grado de confianza de los profesores en el uso de los ordenadores en la enseñanza, sin embargo este éxito ha sido atemperado por un grado considerable de reacción negativa hacia la forma y el contenido de la formación (Galanouli, Murphy & Gardner, 2004).

Quizás influya en el dominio de estas competencias las actitudes de los profesores y las preferencias que transmiten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. De hecho, los resultados obtenidos en el estudio de Gargallo López, Suárez Rodríguez y Almerich Cerveró (2006) indican que una actitud positiva se asocia con una mayor utilización de las nuevas tecnologías, un uso de superior calidad y una mayor implicación de los alumnos más avanzados. Una actitud negativa se relaciona con menor manejo de estos medios, aunque los datos no son del todo concluyentes.



En el estudio de Barton y Haydn (2006) o Haydn y Barton (2007) se destaca que los estudiantes de magisterio no consideraban provechosa la inversión en tiempo y recursos en relación con su formación. En particular señalan que solamente han sido abrumados con mucha información sobre las TIC. Sin embargo, los estudiantes admiten el eficaz impacto que ha tenido el manejo habitual de las TIC durante su formación en el futuro dominio de las mismas.

En nuestro estudio la mayoría del alumnado manifiesta no estar preparado para utilizar las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sin embargo lo consideran muy importante para su formación.

Estos resultados son similares a estudios realizados con docentes en activo quienes se muestran convencidos de las ventajas y beneficios que sobre el aprendizaje del alumno obtendrían al utilizar las TIC; sin embargo su escasa experiencia y conocimiento sobre sus aplicaciones educativas les genera inseguridad y en muchos casos sentimientos de tecnofobia (Rosen y Weil, 1995; Finlayson y Perry, 1995; Francis-Pelton y Pelton, 1996). De hecho, algunos estudios (Watson, 1997; Strudler et al., 1999, Albirini, 2006) señalan que los docentes no manifiestan competencias para trabajar con las TICs en el aula.

En referencia a los obstáculos los más habituales tiene relación con el software, la logística del aula y el cansancio visual. A similares conclusiones se llega en el estudio de Hammond y otros (2009) cuando indican que el acceso y el dominio de las TIC en el aula son problemas clave que intervienen en la correcta utilización de estas herramientas. Igualmente importante, parece ser la creencia en que las TIC facilitarían una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una mayor voluntad para "aprender a hacer". Consideramos que estas problemáticas se pueden resolver mejorando las infraestructuras del centro.

Otro aspecto destacado es el desconocimiento del profesorado del manejo de las TIC. Ya en otros estudios (Mutton, Mills y McNicholl, 2006) se manifiesta que los tutores sienten que tienen menos dominio de las TIC que sus estudiantes y por lo tanto se manifiestan menos dispuestos a trabajar esta competencia genérica en sus materias ya que no son capaces de ofrecer el apoyo necesario a su alumnado. Los autores sugieren que se deberían ofrecer ventajas a los tutores que favorezcan la utilización de las TIC en el aula para facilitar los procesos de innovación.

En este sentido, numerosos informes nos advierten de que los docentes no se sienten capacitados para incorporar las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz (OECD, 2001; ISTE, 2002; Comisión Europea, 2002; BECTA, 2004).

Para evitar los obstáculos detectados sería importante tal como señala Ottesen (2006) que existiera una mayor interacción en las relaciones personales e institucionales ya que

esta mejoraría el horizonte para el desarrollo de los programas de enseñanza y aprendizaje con las TIC.

El trabajo con las TIC requiere, a nuestro juicio, una mayor capacidad creativa para la resolución de los problemas complejos, la adquisición de una cultura de argumentación, poner en práctica nuevas ideas y formas de organización, enfatizar las soluciones y resultados en colaboración y una evaluación de calidad. Y, sobre todo exige cambios hacia una cultura que aprende (tutores acompañantes, mayor calidad didáctica, proyectos conjuntos de universidad y escuela).

De ahí que los retos que debemos afrontar en la Sociedad de la Información estén condicionados por políticas educativas que favorezcan una formación del profesorado en competencias digitales que conlleve un dominio de estas tanto técnico como didáctico y por el apoyo a la investigación para la creación de nuevas plataformas que respondan a necesidades pedagógicas concretas, así como al tratamiento en el empleo de tecnología como un activador importante para abrir nuevos caminos en la construcción de habilidades y desarrollo personal.

5.- BIBLIOGRAFÍA.

Adell, J. (1998). Nuevas Tecnologías e innovación educativa. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 3-7.

Aguado Román, G. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Editorial Graó.

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, 373-398.

Álvarez Castillo, J.L. (2001). Posibilidades y límites político-educativos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista española de pedagogía*, 218, 85-104.

Barquín Ruiz, J. (2005). La implantación de las Tecnologías de la Información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la Comunidad de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 155-174.

Barton, R. y Haydn, T. (2006). Trainee Teachers' Views on What Helps Them to Use Information and Communication Technology Effectively in Their Subject Teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (4), 257-272.

BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Extraído el 7 Diciembre, 2009 de <http://www.becta.org.uk>.

Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: an examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with



technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12 (2), 211-237.

Cabero, J. y Barroso, J. (Coords) (2007). *Posibilidades de la Teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Ediciones Mágina.

Clarke, C. (2004). *Opening address to the BETT conference*, London, 7 January.

Coll, C.; Mauri, T. e Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Extraído el 12 Diciembre, 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.

COMISIÓN EUROPEA-EOS GALLUP EUROPE (2002). *Les enseignants et la société de l'information*. FLASH EB-119. Bruselas: Comisión Europea. Extraído el 2 agosto, 2009 de http://europa.eu.int/comm/public_opinion/flash/fl119_fr.pdf.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2000). Las actitudes del profesorado ante el ordenador a las puertas del siglo XXI, en MARCHENA E. y ALCALDE C. (Coords.). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza*. Cádiz: Universidad de Cádiz. pp. 847-850.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2003). Las NTIC en la educación secundaria: ¿Elementos de acercamiento o distanciamiento intergeneracional? En A. Neto et al. *Didácticas e Metodologías de Educação. Percursos e Desafios* (pp.203-211). Évora: Universidade de Évora.

Cuckle, P., Clarke S. & Jenkins I. (2000). Trainees' information and communications technology skills and their use during teacher training. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 9, 9–22.

Finlayson, H.M. y Perry, A. (1995). Turning skeptics into missionaries: the case for compulsory information technology courses. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 4 (3), 351-361.

Fisher, M. (2000) Computer skills of initial teacher education students. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9, 109–123.

Francis-Pelton, L. y Pelton, T. (1996). *Building attitudes: how a technology course affects pre-service teachers attitudes about technology*. Extraído el 9 septiembre, 2009 de <http://web.uvic.ca/educ/lfrancis/web/attitudesite.html>.

Galanouli, D., Murphy C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43 (1-2), 63 – 79.

Gallego Domingo, J. (dir) (2007). *Cuestionario educared. Las TIC en el aula 2007*. Extraído el 22 octubre, 2009 de <http://www.educared.net/images/ficheros/weblehtml/5523/encuesta2007.pdf>.



- García Aretio, L. (2007). Un breve apunte histórico. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*. 1-7. Extraído el 2 de junio, 2009 de <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-6-2007.pdf>
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Gargallo López, B.; Suárez Rodríguez, J. y Almerich Cerveró, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista española de pedagogía*, 233, 45-66.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11, 199-214.
- Hammond, M.; Crosson, S.; Fragkouli, E.; Ingram, J.; Johnston-Wilder, P.; Johnston-Wilder, S.; Kingston, Y.; Pope, M. & Wray, D. (2009). Why Do Some Student Teachers Make Very Good Use of ICT? An Exploratory Case Study. *Technology, Pedagogy and Education*, 18 (1), 59-73.
- Harrison, C.; Comber, C.; Fisher, T.; Haw, K.; Lewin, C.; Lunzer, E.; McFarlane, A.; Mavers, D.; Scrimshaw, P.; Somekh, B. & Watling, R. (2002). *ImpaCT2: The Impact of ICT on Pupil Learning and Attainment*. Coventry: Becta. Extraído el 22 de octubre, 2009 de www.becta.org.uk/research.
- Haydn, T.A. y Barton, R. (2007). Common Needs and Different Agendas: How Trainee Teachers Make Progress in Their Ability to Use ICT in Subject Teaching. Some Lessons from the UK. *Computers & Education*, 49 (4), 1018-1036.
- Hernández Sampieri R.; Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- ISTE (2002). Educational Computing and Technology Standards for Technology Facilitation. *Technology Leadership and Secondary Computer Science Education*. Extraído el 21 de septiembre, 2009 de <http://www.iste.org>.
- Jonassen, D.H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change*. Columbus, OH: Pearson-Prentice Hall.
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. En M. Tardif y C. Lessard (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions et perspectives internationales*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck.
- Knezek, G. y Christensen, R. (2002). Impact of new information technologies on teachers and students. *Education and Information Technologies*, 7 (4), 369-376.
- McFarlane, A. (2001). Perspectives on the relationships between ICT and assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 227-234.



- McMillanm, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación Educativa: Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mérida Serrano, R (2006). Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la Universidad. *Revista de Educación*, 341, 663-686.
- Mominó, J.M. y Sigalés, C. (Coord) (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española. Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: Instituto IN3 de la UOC-Universitat Oberta de Catalunya-Fundación telefónica.
- Mooij, T. (2004). Optimising ICT effectiveness in instruction and learning: multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education. *Computers & Education*, 42, 25-44.
- Mutton, T.; Mills, G.; McNicholl, J. (2006). Mentor Skills in a New Context: Working with Trainee Teachers to Develop the Use of Information and Communications Technology in Their Subject Teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 15 (3), 337-352.
- Nichol J. & Watson K. (2003). Editorial: rhetoric and reality – the present and future of ICT in education. *British Journal of Educational Technology*, 34, 1–6.
- OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*. Paris: OECD.
- Ottesen, E. (2006). Learning to Teach with Technology: Authoring Practised Identities. *Technology, Pedagogy and Education*, 15 (3), 275-290.
- Prins, F.J.; Nadolski, R.J.; Berlanga, A.J.; Drachsler, H.; Hummel, H.G.K.; Koper, R. (2008). Competence Description for Personal Recommendations: The Importance of Identifying the Complexity of Learning and Performance Situations. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 141-152.
- Reynolds D., Treharne D. & Tripp H. (2003). ICT: the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, 34, 151–167.
- Rosen, L. y Weil, M. (1995). Computer availability, computer experience and technophobia among public school teachers. *Computers in Human Behavior*, 11 (1), 9-31.
- Scrimshaw, P. (2004). *Enabling teachers to make successful use of ICT*. Extraído el 7 de noviembre, 2009, de http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/enablers.pdf
- Selwyn, N. (2003). Exploring patterns of computer use in schools. *Welsh Journal of Education*, 1, 75-97.
- Selwyn, N. (1999). Why the computer is not dominating schools: A failure of policy or a failure of practice? *Cambridge Journal of Education*, 29 (1), 77-91.



- Strudler, N., McKinney, M., Jones, P. y Quinn, L. (1999). First-year teachers' use of technology: preparation, expectations and realities. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7 (2), 115-129.
- Tejedor Tejedor, F. J. y García-Valcarcel, A.M. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 233, 21-44.
- Touriñán López, J. M. (2004). La educación electrónica: Un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 227, 31-58.
- Urkijo, M. (Coord.) (2004). *Investigación: Integración de la TIC en centros de ESO*. Bilbao: ISEI-IVEI).
- Ward, V. M.; Bertrand, J. T. y Brown, L. F. (1991). The comparability of focus group and survey results. *Evaluation Review*, 15 (2), 266-283.
- Watson, G. (1997). Pre-service teachers' views on their information technology education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6 (3), 255-269.
- Windchitl, M. y Sahl, K. (2002). Tracing Teachers' Use of Technology in a Laptop Computer School: The Interplay of Teacher Beliefs, Social Dynamics, and Institutional Culture. *American Educational Research Journal*, 39 (1), 165-205.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Pino Juste, M. y Soto Carballo, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del grado de magisterio, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 336-362 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7466/7483



PERCEPCIONES DEL E-LEARNING DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS RESPONSABLES TÉCNICOS DE UNIVERSIDAD ¹

Resumen: La mayoría de las investigaciones que nos encontramos referentes a la incorporación de las TICs y el eLearning en las universidades están enfocadas a conocer la opinión de profesores y estudiantes que sobre la misma poseen. En esta ocasión, y con el siguiente artículo, realizamos la investigación desde la perspectiva de los responsables técnicos de universidad, para conocer cómo perciben ellos este proceso de incorporación. En definitiva, conocer los motivos que se están llevando a cabo desde la universidad para adoptar acciones formativas semipresenciales, qué medidas se están adoptando para resolver dificultades, y como se están llevando a cabo; es decir, se trataba de recoger las visiones que sobre el proceso de implantación de la formación en red tenían los responsables técnicos directos de estas acciones formativas. El interés mostrado por el profesorado y alumnado, o la falta de formación por parte del profesorado, son algunas conclusiones obtenidas a través del estudio realizado.

Palabras clave: Educación a distancia; aprendizaje semipresencial; buenas prácticas; educación superior; métodos de enseñanza; investigación educativa.

^{1 1} La presente investigación forma parte del Proyecto de Excelencia PO7-SE-J.02670, denominado “Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas” financiado por la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Junta de Andalucía.



ELEARNING PERCEPTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF THE RESPONSIBLE TECHNICIANS AT UNIVERSITY

Abstract: Most of investigations that we are relating to the incorporation of the ITC and eLearning at universities are focused to know the opinion of professors and students that it has more than enough the same one they possess. In this occasion, and with the following article, we carry out the research from the university technician's perspective, to know how they perceive this incorporation process. Definitively, to know the reasons that are carrying out from the university to adopt blended learning formative actions, how measures are adopting to solve difficulties, and like they are carrying out; in other words, it was to pick up the visions that it has more than enough the process of incorporation of the formation in net had the responsible direct technicians of these formative actions. The interest shown by the faculty and student, or the training necessity by professor, they are some conclusions obtained through the carried out study.

Keywords: Distance education; blended learning; best practices; higher education; teaching methods; educational research.



PERCEPCIONES DEL E-LEARNING DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS RESPONSABLES TÉCNICOS DE UNIVERSIDAD

Fecha de recepción: 02/06/2010; fecha de aceptación: 07/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Julio Cabero Almenara

cabero@us.es

Universidad de Sevilla

M^a del Carmen Llorente Cejudo

karen@us.es

Universidad de Sevilla

1.- LAS VISIONES DE LOS PARTICIPANTES EN LAS ACCIONES DEL E-LEARNING

Los agentes participantes en acciones de e-learning no son solamente los profesores y los alumnos, como tradicionalmente se ha considerado y contemplado en la investigación educativa, sino que también intervienen los profesionales técnicos que las universidades movilizan para que estas acciones puedan llevarse a cabo. Profesionales que suelen cumplir diferentes funciones, que van desde el mantenimiento de las redes telemáticas, la adquisición y sostenimiento de los servidores y teleplataformas utilizadas por las universidades, la puesta en acción de políticas para la capacitación del profesorado y el alumnado en el e-learning o la construcción de libros de estilos para el diseño de materiales uniformes y de calidad por parte de los profesores, entre otras.

Como señalamos en un trabajo sobre los usos que del e-learning se hacía en las diferentes universidades andaluzas (Benítez y Aguilar, 2010; Cabero, 2010), en todas ellas se habían creado servicios e instituciones específicas para favorecer su implantación que desempeñaban una serie de funciones y objetivos, tales como: ofrecer a toda la comunidad universitaria la plena incorporación del Campus Virtual en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una mejor formación del profesorado y del alumnado en materias de utilización didáctica-pedagógica y comunicativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de forma que se les facilite el trabajo semipresencial, las tutorías virtuales, etc.; introducir el desarrollo de las TIC en el papel de la educación superior mostrando al profesorado las ventajas e inconvenientes pedagógicos de éstas y ayudando al estudiante a comprender las capacidades de su inteligencia mediante un modelo enfocado al aprendizaje; facilitar a los estudiantes



mejores materiales multimedia que faciliten distintos ritmos de trabajo y eliminen barreras vinculadas al espacio y al tiempo; facilitar el proceso de adaptación de la universidad presencial a un modelo organizativo flexible; dotar al Campus universitario de tecnología wifi; producción de materiales didácticos universitarios distribuidos en red; planificar, diseñar y ejecutar las adquisiciones de material informático (equipos, programas y servicios) del conjunto de la Universidad; planificar, diseñar y coordinar la instalación y operación de las aulas informáticas, facilitando al conjunto de alumnos el acceso a los sistemas y servicios informáticos; atender las consultas y demandas de intervención individualizada sobre el material informático y de comunicaciones (instalación, operación y mantenimiento de equipos, programas y servicios); crear y fomentar la docencia no presencial a través de la "Universidad Virtual"; diseñar, desarrollar y mantener un espacio de apoyo al profesorado para elaborar y difundir materiales didácticos así como fomentar la teletutorización; y, por último, gestión e implantación de aplicaciones de red.

Tal necesidad de estos aspectos técnicos y organizativos se ha puesto de manifiesto desde diferentes investigaciones, tanto nacionales como internacionales, al indicar que para los profesores el apoyo institucional y tecnológico recibido es una de las variables que caracteriza el éxito de estas acciones formativas, convirtiéndose en el caso contrario en un factor inhibitorio (Correa, 2004; Pérez, 2007; Duart y otros, 2008; Bollinger y Wasiliski, 2009; Gannon y otros, 2009; Cabero y Romero, 2010).

De todas formas, ya comienzan a realizarse diferentes propuestas como la de Conole y Oliver (2007), que abren el abanico de áreas de investigación haciendo referencia a las áreas: 1) Pedagógica, 2) Técnica, 3) Organizativa y 4) Factores socioculturales. Lo que nos referimos se encontraría a medio camino entre la referida a aspectos técnicos y organizativos, pues de acuerdo con estos autores la primera se centrará en el estudio de la arquitectura tecnológica utilizada para soportar diferentes formas de aprendizaje, los mecanismos utilizados para monitorizar las actividades de formación on-line, o las diferentes formas de presencial virtual. En contrapartida la organizativa se preocupa por la investigación de las estrategias efectiva para la puesta en acción de la formación virtual, el desarrollo del conocimiento organizativo y los diferentes procesos puestos en funcionamiento para su incorporación.

Resulta llamativo que frente al papel tan significativo que suelen desempeñar, pocos son los estudios e investigaciones en los que se ha pretendido recoger la opinión que estos profesionales tienen de cómo se está utilizando el e-learning en las universidades y las propuestas que harían para mejorar su incorporación y solucionar los diferentes problemas detectados.



En contrapartida con lo que estamos comentando, nos encontramos con un escaso número de investigaciones donde se les ha preguntado a estos profesionales respecto a las opiniones que tienen en relación a la incorporación del e-learning, y éste ha sido uno de los argumentos que más nos ha movilizado para llevar a cabo la investigación.

2.- METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Con nuestra investigación pretendimos recoger información respecto a “cómo percibían los responsables de las Universidades que implementaban las acciones de e-learning y b-learning las acciones formativas se estaban implantando, qué problemas se habían encontrado en su implantación, cuáles creían que eran los principales motivos que estaban llevando a la adopción por las Universidades de acciones formativas de este tipo, qué medidas desde la institución se habían adoptado para resolverlas, y cómo se estaban llevando a cabo”; es decir, se trataba de recoger las visiones que sobre el proceso de implantación de la formación en red tenían los responsables técnicos directos de estas acciones formativas.

Tenemos que señalar que cuando hablamos de responsables asumíamos que podían serlo a diferentes niveles: a) Técnico/Instrumental, b) Didáctico/diseño de materiales, y c) Formación del profesorado. Y a ellos fue a los que entrevistamos en las Universidades de Sevilla, Pablo Olavide, Huelva, Jaén, Cádiz y Málaga. No quisimos entrevistar a los responsables que podríamos denominar políticos (Vicerrectores de Nuevas Tecnologías), por una serie de motivos: dificultades que muchas veces entraña la contemplación de citas con estas personas por motivos de agenda, y preferir obtener información de personas más cercanas a la realidad, a la práctica, y a la organización educativa. Indicar que el número total de entrevistas que se realizaron fueron 13.

El tipo de entrevista que seleccionamos fue la semiestructurada (Albert, 2007, 245) aplicando el protocolo que exponemos a continuación y discriminando los diferentes tipos de responsables técnicos con los cuales nos podríamos encontrar:

Protocolo de entrevista para los responsables técnicos

- ¿A qué institución pertenece usted?
- ¿Cómo se está desarrollando la implantación de la formación virtual en su Universidad?
- ¿Qué resultados cree que se están obteniendo?
- ¿Cómo ha sido aceptado por el profesorado?



- ¿Qué medidas de tipo técnico se han adoptado para facilitar su introducción?
- ¿Con qué problemas de tipo técnico se han encontrado y cómo los han resuelto?
- ¿Se han apoyado en algunas empresas externas?
- ¿Por qué se eligió la plataforma de LMS que utilizan?
- ¿Cuáles considera usted que son las mejores “buenas prácticas” que se están desarrollando en su Universidad por parte de algún profesor concreto?
- ¿Qué ayudas ha recibido el profesorado para su incorporación a la formación virtual?
- ¿Qué ayudas ha recibido el alumnado para su formación virtual?
- Institucionalmente, ¿quiénes son los responsables de la formación virtual en su Universidad?

Protocolo de entrevista para los responsables didácticos/diseño de materiales

- ¿A qué institución pertenece usted?
- ¿Cómo se está desarrollando la implantación de la formación virtual en su Universidad?
- ¿Qué resultados cree que se están obteniendo?
- ¿Cómo ha sido aceptado por el profesorado?
- ¿Qué medidas de tipo didáctico y para el diseño de materiales se han adoptado para facilitar su introducción?
- ¿Se han apoyado en algunas empresas externas para facilitar la producción de materiales didácticos por parte de los profesores?
- ¿Cuáles considera usted que son las mejores “buenas prácticas” que se están desarrollando en su Universidad por parte de algún profesor concreto?
- ¿Cuál es la actitud del profesorado hacia la producción de estos materiales?
- ¿Qué ayudas ha recibido el profesorado para su incorporación a la formación virtual?
- ¿Qué ayudas ha recibido el alumnado para su formación virtual?
- Institucionalmente, ¿quiénes son los responsables de la formación virtual en su Universidad?



- ¿Se ha elaborado algún material formativo de apoyo para el profesorado? Guías de buenas prácticas, libros de estilos de producción de material educativo, aplicación de estrategias metodológicas en la formación virtual, etc.

Protocolo de entrevista para los responsables de la formación del profesorado

- ¿A qué institución pertenece usted?
- ¿Cómo se está desarrollando la formación del profesorado para la enseñanza virtual en su Universidad?
- ¿Qué valoración hace sobre la capacidad del profesorado de su Universidad para la incorporación de la formación virtual en su práctica educativa?
- ¿En qué han consistido, fundamentalmente, las actividades de formación del profesorado para la enseñanza virtual que se han realizado en su Universidad?
- ¿Cuáles considera usted que son las mejores “buenas prácticas” que se están desarrollando en su Universidad por parte de algún profesor concreto?
- ¿Qué ayudas ha recibido el profesorado para su incorporación a la formación virtual?
- ¿Qué ayudas ha recibido el alumnado para su formación virtual?
- Institucionalmente, ¿quiénes son los responsables de la formación virtual en su Universidad?
- ¿Se ha elaborado algún material formativo de apoyo para los profesores? Guías de buenas prácticas, libros de estilos de producción de material educativo, aplicación de estrategias metodológicas en la formación virtual, etc.
- ¿Se ha llevado a cabo alguna investigación/evaluación de la experiencia?

En la organización de las fases operativas, tuvimos en cuenta las fases en las que tradicionalmente se aplica el análisis de contenido: preanálisis, formación del sistema de categorías y codificación y análisis (Bardin, 1986).

A) Preanálisis

En esta fase adoptamos una serie de decisiones en función de los objetivos que perseguimos en la investigación, en concreto: diseñar el instrumento y elaborar el



protocolo, y determinar la muestra a la cual se le efectuará la entrevista. En esta fase también se realizó el primer contacto con los textos obtenidos tras la realización de la entrevista y sobre los que se aplicará el análisis de contenido.

B) Formación de los Sistemas de Categorías

La formación del Sistema de Categorías es la fase más significativa de la técnica que analizamos, y tal como indica Anderson (1994), ésta es la parte más importante de la investigación ya que refleja directamente el propósito del investigador y la teoría subyacente que organiza el estudio. El crear un Sistema de Categorías requiere un proceso constante de identificación-selección y reagrupamiento de elementos aislados, de manera que conforme se vaya avanzando en la construcción del Sistema las más débiles conceptualmente se reagruparán en categorías o dimensiones más generales y estables. Estas categorías pueden ser establecidas por el investigador a partir de diferentes vías como la revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio, otros sistemas de categorías previos, opiniones de expertos y especialistas y un acercamiento a los textos de análisis (Pérez Serrano, 1984; Bardín, 1986; Clemente y Santalla, 1991). Señalar que nosotros nos apoyamos en el protocolo realizado y en la lectura de los textos.

Para facilitar la posterior codificación por los codificadores realizamos una guía de ayuda (Postic y De Ketele, 1992) donde se definían las categorías utilizadas y se ejemplificaban con fragmentos de textos del propio documento a analizar; además de las previas discusiones en grupo.

Para la elaboración del Sistema de Categorías que determinaría nuestras unidades de significado se efectuaron las siguientes fases: (a) lectura inicial de las entrevistas de la que se sacó un primer borrador de las categorías; (b) el análisis de las preguntas que conformaban el protocolo de las entrevistas, y, por último, (c) la revisión de otros Sistemas de Categorías ya existentes. Tras ello se estableció el primer Sistema de Categorías que perfilamos a medida que ensayamos la codificación con algunas entrevistas, pues en ambas hubo que añadir códigos nuevos para poder recoger la totalidad de los comentarios efectuados en las grandes dimensiones.

El sistema categorial elaborado estaba formado por siete grandes dimensiones y diferentes categorías incorporadas en las mismas. En la Tabla nº1 se presentan las mismas, así como la definición adoptada para la categoría y un ejemplo de la misma.



DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
<i>Instituciones</i>	Institución	Institución responsable del proceso de implantación de la formación virtual	"A la universidad de Cádiz". (P:6)
<i>Tiempo</i>	Tiempo	Tiempo de implantación del proceso de F.V.	"Ehh, desde el 2001, creo que fue, desde el 2002-2001, ehh, se están desarrollando enseñanza virtual en la universidad" (P.2)
<i>Desarrollo de la Formación Virtual (F.V.)</i>	Motivos	Motivación para la puesta en funcionamiento del proceso de F.V.	"Se trataba de producir, ehh, de llevar asignaturas a la red para fomentar su impartición virtual o más correctamente, su impartición mediante Blende-learning". (P11)
	Responsables de la formación	Persona o institución responsable del proceso de F.V.	"Profesores universitarios que están especialmente entrenados". (P6)
	Apoyo empresa externa	Información relativa a la existencia de apoyo externo en el desarrollo del proceso de F.V.	"Nosotros y alguna universidad de allí trabajan con Sadiel en cuanto apoyo." (P2)
	Apoyo institucional	Información sobre el apoyo que se ha llevado a cabo desde la propia institución en el desarrollo del proceso de formación virtual	"Tenemos abierto un servicio de consultoría de gestión de contenido, en la escuela hay cinco personas contestando las dudas sobre unas cuarenta herramientas de gestión de contenido". (P6)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
<i>Desarrollo de la Formación Virtual (F.V.)</i>	Planificación	Conjunto de pasos que se establecen para el desarrollo del proceso de F.V.	<i>“Se empezaba a hacer una serie de cursos, donde el profesor primero aprendía la plataforma de enseñanza virtual como es webCT que utiliza Huelva y luego se extendía con un curso avanzado de 16 horas, donde ya se aprendían aplicaciones para la virtualización de contenidos, para la docencia on-line”. (P7)</i>
	Porcentaje de asignaturas	Número de asignaturas implicadas en el proceso de F.V.	<i>“Ahora mismo, hay una dos mil y pico de asignaturas, 2020 asignaturas o algo así que, viene a constituir casi el 80% de las asignaturas de la UMA.”. (P2)</i>
	Problemas didácticos/organizativos	Dificultades de índole didáctico/organizativa a la que se enfrenta el desarrollo de F.V.	<i>“...alumnos son muchos para una enseñanza virtual, no se permite desdoblarse en varios grupos...” (P9)</i>
	Problemas diseño	Dificultades en el diseño con las que se encuentran en el proceso de implantación de la F.V.	<i>“...cuesta trabajo metérselo a los profesores, un alumno ve muchas asignaturas, si utilizan los mismos iconos para representar las mismas cosas, le es más fácil el aprendizaje. (P11)</i>
	Resultados positivos técnicos	Resultados obtenidos por los procesos de implantación de la F.V.	<i>“...tenemos un 95% de la participación de los alumnos y prácticamente la mitad de las asignaturas virtualizadas. (P6)</i>



DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
<i>Profesorado</i>	Problemas en su implantación	Dificultades que se han encontrado en el proceso de implantación de la F.V.	“Al principio la gente era reticente porque decían que en unos cursos de formación que se dieron que esto suponía un tiempo para elaborar materiales, para colgarlos, para aprender plataformas, pues que no tenían.” (P9)
	Formación del profesorado	Formación que ha recibido el docente para el manejo de la plataforma	“Una batería enorme de cursos sobre Moodle, WebCT, herramientas de autoría que habrán podido ser cien cursos, en éstos últimos cuatro años” (P6)
	Aceptación del profesorado	La actitud, el interés del profesor en la incorporación de la F.V.	“Entonces, en general, nuestra impresión y los datos que tenemos son muy positivos en el aspecto que está muy interesada y cada vez vemos más gente que se está implicando más en la enseñanza virtual no porque esté de moda, no porque le den puntos, sino porque lo están viendo como una herramienta fundamental para su docencia.” (P1)
	Incentivos	Ayuda que recibe el profesor para motivarlo o estimularlo a incorporarse al proceso de F.V	“Para profesores que tienen la docencia... por ejemplo para los que tienen lo del campus andaluz virtual o para las asignaturas de libre configuración virtuales, se les reduce la docencia.” (P13)
	Información profesores	Elaboración de materiales para apoyar-orientar al profesor en el proceso de la F.V	“Se han elaborado guías de buenos prácticas, pero no libros, sino pequeñas notas de dos, tres, cuatro folios, se han elaborado guías sobre temas de copy right, de calidad del material, se han elaborado manuales de Moodle.”

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
	Capacidad del profesorado	Aptitud del docente para desempeñar las tareas necesarias en el proceso de F.V.	“Tenemos de todo, desde profesores que están como muy acostumbrados al tema y la utilizan, a profesores que es que prácticamente no saben moverse, no ya dentro de la plataforma sino incluso en el propio ordenador como físico de preparar un material en el ordenador, ni de hacer un Power Point siquiera, entonces ahí hay mucha variación”. (P12)
<i>Alumnos</i>	Aceptación del alumno	La actitud, el interés del alumno en la incorporación de la F.V.	“Son los alumnos los que tiran, ahora mismo sigue ocurriendo así y tenemos una situación como por ejemplo que el cien por cien de los alumnos de la universidad se conectan a la plataforma desde primero, desde que entran el primer día”(P 9)
	Información alumno	Creación de materiales para ayudar-orientar al alumno en el proceso de la F.V	“Tenemos demos colgadas en nuestra web. ¿Cómo pueden configurar el correos?, ¿cómo acceder al aula virtual? Tenemos formularios de consulta disponibles tanto desde fuera como dentro de la universidad para que los alumnos nos hagan llegar sus dudas y consultas y atendemos todas las peticiones que nos llegan.” (P13)



DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
<i>Buenas prácticas</i>	Buenas prácticas	Intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo.	“Hay un profesor, González Pareja, que lleva una asignatura en económica, que está haciendo cosas y está digamos inventando y está continuamente investigando en esto. Y entonces, bueno pues eso, la reflexión sobre ese tipo de cuestión es interesante” (P1)
	Criterios/ Requisitos	Condiciones necesarias para formar parte del proceso de F.V.	“Estas asignaturas pues tienen que tener estas características no, pues emm que tenga una red de contenidos, unos recursos de profundización, una presentación, un mapa conceptual, que después, durante, por la navegación el alumno sepa siempre donde está, por ejemplo, que es lo que viene detrás, que es lo que viene delante”. (P1)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
<i>Investigación/ Evaluación</i>	Investigación/ Evaluación	Proceso de recogida de información para determinar el grado de eficacia del proceso de F.V.	“Estamos en ello, ahora mismo y sobre el uso de la plataforma y tal, estamos en ello, pero nosotros ahora mismo como va a dar este resultado, pues decimos. No, no tengo”. (P8)

Tabla nº1. Sistema Categorial.

Una vez conseguido el grado de acuerdo entre los codificadores, se pasó a la codificación de todas y cada una de las entrevistas de forma individual para efectuar posteriormente la triangulación. Para su realización se hicieron varias reuniones en las que se pusieron en común y/o discutieron las diferentes unidades de significado que cada codificador había encontrado (según Sistema de Categorías) previamente, y tras el debate se establecieron los códigos definitivos.

C) Codificación y análisis

Llegado este momento fueron repartidas las entrevistas entre los diferentes codificadores.

Una vez transcritas las entrevistas utilizamos como herramienta de ayuda para nuestro análisis el programa Atlas-ti 5.0 (Muños Justicia, 2003).



6.- RESULTADOS ALCANZADOS.

En primer lugar, vamos a presentar las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de las dimensiones y categorías que conformaban nuestro Sistema Categorical, las cuales presentamos en la Tabla nº 2.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	F.C	F.D	PD	PC
Instituciones	Institución	5	5		100
Tiempo	Tiempo	11	11		100
Desarrollo de la Formación Virtual.	Motivos	3	93	30,4	3,3
	Responsables de la formación	11			12,2
	Apoyo empresa externa	13			14,4
	Apoyo institucional	20			22,2
	Plataforma utilizada	17			18,9
	Porcentaje de asignaturas	6			6,7
Resultados	Problemas técnicos	8	18	6,08	44,4
	Problemas didácticos	1			5,6
	Problemas diseño	2			11,1
	Resultados positivos técnicos	7			38,9
Profesorado	Problemas en su implantación	13	101	34,1	12,9
	Formación del profesorado	32			31,7
	Aceptación del profesorado	26			25,7
	Incentivos	14			13,9
	Información profesores	9			8,9
	Capacidad del profesorado	7			6,9
Alumnos	Aceptación del alumno	10	15	1,68	66,7



DIMENSIONES	CATEGORÍAS	F.C	F.D	PD	PC
	Información alumno	5		3,7	33,3
Buenas prácticas	Buenas prácticas	17	24	8,1	70,8
	Criterios/ Requisitos	7			29,2
Investigación/ Evaluación	Investigación/ Evaluación	2	2	0,67	100

Tabla nº 2. Frecuencia de aparición de cada una de las categorías.

Como podemos observar en la tabla nº 2, la dimensión que obtuvo mayor porcentaje fue “Profesorado” (34.1%), seguida de “Desarrollo de la formación virtual” (30.4%) y, a bastante más distancia, el resto de dimensiones: “Buenas prácticas” (8.1%), “Resultados” (6.08%), “Alumnos” (5.06%), “Tiempo” (3.7%), “Instituciones” (1.68%) e “Investigación/Evaluación” (0.67%). Ello ya nos sugería las direcciones hacia las que iban encaminadas las preocupaciones fundamentales de los entrevistados.

En la Figura nº 1 podemos observar, con más claridad, los porcentajes obtenidos en las diferentes dimensiones.



Figura nº 1. Representación gráfica de los porcentajes obtenidos en las diferentes dimensiones y categorías.



Una lectura rápida nos permitía conformar tres grandes grupos de intereses en las dimensiones por parte de los entrevistados: a) Profesorado y desarrollo de la formación virtual, b) Tiempo, resultados, alumnos y buenas prácticas, y c) Instituciones, e investigación y evaluación.

A priori, no parecía extraña la diferencia de porcentajes obtenidos por las diferentes dimensiones, teniendo en cuenta que las entrevistas fueron realizadas a responsables técnicos del campus virtual en sus respectivas universidades. Nos encontramos con unos profesionales preocupados por el desarrollo técnico del proceso, así como por los agentes con los cuales más directamente tenían que trabajar para llevar a cabo el proyecto, es decir, el profesorado. Y ello lo pudimos percibir también desde otra perspectiva, ya que fueron dimensiones que aparecieron en casi todas las entrevistas realizadas.

En la segunda línea de preocupación, aparecían las referencias al tiempo, a la adquisición de resultados y a los otros actores implicados en el proceso: los alumnos.

A continuación, y siguiendo el orden que hemos descrito anteriormente, iremos comentando cada una de las dimensiones. Pero antes de comenzar el análisis, señalar dos aspectos: uno, que solamente dos entrevistados hicieron referencias de todas las categorías que habíamos propuesto para el análisis de la presente dimensión, y dos, que no todas las categorías se dieron en todas las entrevistas. En concreto, la de problemas de implantación no apareció en seis entrevistas, la de formación del profesorado en tres, la de aceptación del profesorado en cuatro, la de incentivos en cuatro, la de información de profesores en seis y la de capacidad del profesorado en ocho.

Comenzando nuestro análisis de la dimensión con un mayor porcentaje, profesorado ($f=101$, 34,1%), la categoría que obtuvo una mayor representación en la misma fue la de formación del profesorado ($f=32$, 31,7%). Con esta categoría quisimos recoger las manifestaciones realizadas por los entrevistados, relativas al esfuerzo efectuado por las diferentes universidades en formar al profesorado en el uso de las TIC en general, y las referidas a la formación virtual en particular. A la luz de lo comentado por los responsables técnicos entrevistados nos encontramos ante un aspecto muy tenido en cuenta por las diferentes universidades. Todas tenían un servicio de apoyo al profesorado al cual todos podían acceder para consultar cualquier duda que le asaltase en el proceso de incorporación de la formación virtual.



...sobre todo nosotros hemos basado mucha formación y mucho entrenamiento más que en distribuir material, en tener un grupo de gente, un grupo de personas permanentemente en el teléfono pendiente, y en el correo electrónico claro, pendiente de los problemas. (ENTRE06.rtf - 6:17)

Igualmente, la mayoría de las universidades materializaron estos procesos de formación en planes de entrenamiento y capacitación.

...tenemos un servicio de apoyo, que en la mayoría de los casos, ehh, se hace mediante un plan de formación estructural que se ofrece al profesorado, que el profesorado, ehh, solicita de ese plan de formación lo que a él más le interesa. (ENTRE02.rtf - 2:7)

La siguiente categoría de la dimensión “Profesorado” en orden decreciente de aparición fue “Aceptación del profesorado” (f = 26, 25,7%). Con esta categoría recogimos todas aquellas manifestaciones de los entrevistados que hacían referencia a la actitud y el interés del profesorado ante la incorporación de la formación virtual.

Podemos decir que el mejor indicador del e-learning fue el gran nivel de aceptación entre los profesores de las distintas universidades implicadas en el estudio, el número de asignaturas -y por lo tanto, de profesores inmersos en el proceso- que iban en constante aumento de un curso a otro.

...con respecto a los indicadores que tenemos ésta a seguido una evolución bastante buena, cada año tenemos más asignaturas colgadas en campus virtual y de profesores que utiliza la plataforma. (ENTRE05.rtf – 5:3)

Al mismo tiempo, los entrevistados percibían que el profesorado veía sentido a este tipo de herramientas, viéndola como un recurso fundamental para el desempeño de su docencia en los momentos históricos en los cuales nos desenvolvemos.

...nuestra impresión y los datos que tenemos son muy positivos en el aspecto de que están muy interesados y cada vez vemos más gente que se implica en la enseñanza virtual no porque esté de moda, no porque le den puntos, sino porque lo están viendo como una herramienta fundamental para su docencia.... (ENTRE01.rtf – 1:28)

Aunque también, según lo comentado por los entrevistados, nos encontramos con profesores que se veían superados por el proceso, o este no es lo que esperaban, y se sentían agobiados y abandonaban.



...si, está el otro que se agobia, que dicen que le llegan 30 correos el sábado por la mañana y que está todo el día enganchado en eso, pero que le supera, le agobia y que no quiere saber más de la enseñanza virtual.... (ENTRE01.rtf – 1:30)

Pero, en general, podemos concluir diciendo que el profesorado estaba respondiendo bien, y nos manifestaron que se encontraban contentos con el desarrollo de la formación virtual en sus Universidades.

...la gente está respondiendo muy bien.... (ENTRE06.rtf – 6:20)

Con la categoría “Incentivos” (f=14, 13,9%) se recogieron aquellas manifestaciones de los entrevistados en las que nos hablaban de la ayuda que recibía el profesor para motivarlo o estimularlo a incorporarse al proceso de formación virtual. Podemos decir que estos incentivos variaban de unas universidades a otras, unas entendían que el docente debía sentirse suficientemente incentivado por poner a su disposición esta herramienta, ya que ésta es entendida como una ayuda, no como un incentivo:

...no, en principio lo que se le ofrece es la herramienta como ayuda no un incentivo.... (ENTRE01.rtf – 1:32)

Pero en otros casos, la recompensa era académica:

...y sobre todo, bueno recompensa académica, no ha habido recompensa económica.... (ENTRE06.rtf – 6:13)

Y otras veces el profesor recibía hardware y software necesario para su docencia,

...una webcam y unos auriculares con micrófono, ehh, para que no se sienta falta de recursos en ese sentido. Además de todo el software que requiere.... (ENTRE07.rtf – 7:32)

Es de señalar que una de las actividades que se estaba llevando a cabo en diferentes universidades fue la entrega a todos los profesores participantes en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales de un ordenador portátil.

...se les da un portátil, y si hay un software especial que ellos necesiten utilizar, se valora y se ve si compra o no una licencia personal si va a ser algo muy aislado, que solamente lo utilicen ellos.... (ENTRE06.rtf – 6:20).

En cuanto a los “Problemas en su implantación” (f=13, 12,9%), nos encontramos con que el primer problema por el que mostraron una preocupación los entrevistados, fue el superar la desorientación del profesorado en estos menesteres. Lo cual, en cierta



medida, era lógico puesto que suponía nuevas formas de enfrentarse al acto sémico-didáctico de la enseñanza.

...los profesores en un principio estaban un poco perdidos de cómo tenía que ser la docencia no presencial.... (ENTRE06.rtf – 6:20)

Una vez superado este primer escollo, básicamente las instituciones manifestaban encontrarse con dos obstáculos a nivel del profesorado. Por un lado, con los profesores que no participaban y que no sabían cómo llegar a ellos o como motivarlos para que hiciesen un uso de estas herramientas:

...hay gente que no tiene su asignatura en campus virtual, son gente que no participa y que no opinan y que no sabemos cómo llegará a ellos (ENTRE01.rtf – 1:29)

En quinta posición, nos encontramos con la categoría “Información profesores” (f = 9, 8,9%). Con ella pretendimos recoger las aportaciones de los entrevistados, relacionada con la elaboración de materiales para apoyar-orientar al profesor en el proceso de la formación virtual. A partir de las manifestaciones de los entrevistados podemos decir que en las instituciones en las que desarrollaban su actividad se contempló necesaria la existencia de esos manuales, que en definitiva, ayudaban a la tarea docente.

“...hay unos materiales editados por el servicio de informática que se distribuyen a todos los participantes en el curso y tienen una versión del curso también on-line para usar la plataforma.”. (ENTRE011.rtf – 11:22)

“...sobre el funcionamiento de la plataforma y cómo preparar el material, vamos cómo adaptarlo.” (ENTRE 12.rtf-12:10)

La última de las categorías en orden decreciente de porcentaje fue la de “Capacidad del profesorado” (f=7, 6,9%). En esta línea, los entrevistados nos señalaban que se encontraban ante todo tipo de docentes, desde los que tenían alguna o mucha idea y para ellos este tipo de herramientas era positivo para el desarrollo de actividades docentes, hasta los que mostraban un desconocimiento total.

“...tenemos de todo, desde profesores que están como muy acostumbrados al tema y la utilizan, a profesores que es que prácticamente no saben moverse, no ya dentro de la plataforma sino incluso en el propio ordenador.” (ENTRE012.rtf – 12:3).



La siguiente de las dimensiones en orden decreciente de frecuencia y porcentajes de las competencias que forman parte de ella con que nos encontramos en nuestro estudio fue la de “Desarrollo de la formación virtual” (f=93, 30,4%).

En esta dimensión, y de acuerdo a las frecuencias alcanzadas, podemos establecer la siguiente ordenación en las diferentes categorías que la componían: 1) Planificación - Apoyo institucional, 2) Plataforma utilizada, 3) Apoyo empresa externa, 4) Responsables de la formación, 5) Porcentaje de asignaturas, y 6) Motivos.

La categoría con mayor frecuencia de aparición en esta dimensión fue la de “Apoyo institucional” (f=20, 22,2%). Con ella se pretendió recoger las manifestaciones relacionadas con la información que sobre el apoyo se han llevado a cabo desde la propia institución en el desarrollo del proceso de formación virtual. Básicamente, para ofrecer este apoyo al profesorado, se utilizaron diferentes modalidades por parte de las universidades, aunque sí que podemos decir que en todas ellas se ponía a disposición del profesorado que lo deseara un servicio de apoyo permanente.

...hemos puesto en marcha una labor de tutorías telefónicas, hemos abierto un servicio de consultoría, de gestión de contenido, en la escuela hay cinco personas contestando las dudas sobre unas cuarenta herramientas de gestión d contenidos. (ENTRE06.rtf – 6:11)

Apoyo que, además, era demandado por los docentes:

A menos que algún profesor nos pida una ayuda en eso, y que entonces si se les asesora en el diseño de los contenidos o en como pasar, que te digo yo, un video que tiene en DVD pues pasarlo a un video digital para colgarlo en el campus. (ENTRE01.rtf – 1:21)

...el profesor quiere virtualizar una asignatura, rellena un formulario y una solicitud con la ayuda del becario correspondiente de cada centro y una vez lo haga, pues ya nosotros le decimos cuál es su nombre de usuario, su contraseña, cómo tiene que acceder... (ENTRE07.rtf – 7:11).

Con la misma frecuencia y porcentaje que la categoría anterior, nos encontramos con “Planificación”, categoría con la que se recogían las manifestaciones de los encuestados relacionados con el conjunto de pasos que se establecían para el desarrollo del proceso de formación virtual. La planificación del proceso, en la mayoría de los casos, partió de la puesta a disposición de cursos de formación que posteriormente eran evaluados con la intención de mejorar el proceso.

Una, se hacen convocatorias de cursos, que se diseñan desde aquí, intentamos diseñar, bueno pues siguiendo distintos datos y distintas informaciones que tenemos. Se les hacen encuestas a los participantes después de los cursos para ver qué les ha parecido y ver lo que necesitan y de esta forma generamos un plan de formación. (ENTRE01.rtf – 1:5).

Igualmente se planificaban los planes de formación a partir de peticiones del profesorado realizados en convocatorias abiertas.

...hay una convocatoria abierta para grupos, para seminarios permanentes, para departamentos, para grupos de profesores que quieran y piden una formación en centros. (ENTRE01.rtf – 1:9).

En la categoría “Plataforma utilizada” (f=17, 18,9%), se recogieron las manifestaciones realizadas respecto a la plataforma utilizada en el proceso de formación virtual y puesta a su disposición por la Universidad. En relación a este elemento, decir que básicamente las universidades participantes en el estudio utilizaban las plataformas Moodle o WebCT (una de código libre y otra propietario).

...Moodle es una plataforma, da pocos problemas y los profesores se adaptan bien. (ENTRE07.rtf – 7:24)

...WebCT en principio, es un software privativo, una plataforma, muy extendida y proporcionaba un interfaz bastante amigable para el profesor, un a primera solución y yo creo que esa fue la decisión. (ENTRE07.rtf – 7:25)

Estas tres categorías conformaban cerca del 60% de las participaciones del profesorado en esta dimensión y, por tanto, el gran peso que las mismas tenían para los entrevistados en que la implantación de la formación virtual pudiese ser de manera exitosa. En definitiva, el apoyo institucional, la planificación de la acción y la plataforma.

Para recoger información relativa a la existencia de apoyo externo en el desarrollo del proceso de formación virtual utilizamos la categoría “Apoyo empresa externa” (f=13, 4,4%), pues una serie de entrevistados nos hicieron referencia que en su Universidad existía un personal no vinculado a la Universidad. Sí nos pareció llamativo, gracias a los comentarios de los encuestados, que todas las universidades que usaban la plataforma WebCT tenían contratado un servicio con la empresa Sadiel.

...sobre WebCT aquí en Andalucía, todas las universidades que tengan WebCT implantado, parte de, es siempre Sadiel. (ENTRE07.rtf – 7:28).

Por su parte, las universidades que utilizaban software libre tendían a que fuesen sus propios servicios los que se encargaran de todo el proceso de elaboración de contenidos y apoyo al profesorado.

...no, no, lo llevamos nosotros... (ENTRE01.rtf – 1:13).

Con la categoría “Responsable de la formación” (f=11, 12,2%), se recogieron manifestaciones de los encuestados relativas a la persona o institución responsable del proceso de F.V. en las respectivas universidades de los encuestados. Según los comentarios de los entrevistados, podemos decir que en la mayoría de las universidades existían servicios de apoyo, personalizados en los responsables de implantación del proceso de enseñanza virtual.

Servicio de apoyo en tecnología, donde cualquier cosa relacionada con los servicios tecnológicos que ofrece la universidad, tecnológico en el sentido de TICs, por ejemplo, manejo de plataformas en docencia virtual, elaboración de materiales, módulos de aprendizaje... (ENTRE09.rtf – 9:37).

De todas formas, también nos encontramos con manifestaciones que hacían referencia a que los responsables se encontraban en los diferentes centros universitarios.

...el responsable de cada centro. (ENTRE07.rtf – 7:39).

O los encargados de enseñanza virtual.

Normalmente son los encargados de enseñanza virtual, los que están trabajando allí. (ENTRE08.rtf – 8:6)

Para recoger las manifestaciones de los encuestados relacionadas con el número de asignaturas implicadas en el proceso, utilizamos la categoría “Porcentaje de asignaturas” (f=6, 6,7%). Y en este aspecto, independientemente del volumen existente en cada una de las universidades andaluzas, lo que si nos pareció significativo destacar era que el número de asignaturas creció a gran velocidad en todas ellas:

...a finales del 2006 existían 60 asignaturas en un CD, ahora ya estamos trabajando después de dos años con cerca de 1200 asignaturas... (ENTRE04.rtf – 4:2)

La última de las categorías de esta dimensión es la categoría “Motivos” (f=3, %= 3,3). Categoría respecto a la cual tenemos que señalar, en primer lugar, que apareció con una frecuencia muy baja, y que con ella se recogían las manifestaciones que realizaron los entrevistados que estaban relacionadas con las motivaciones para la puesta en funcionamiento del proceso de F.V. Básicamente, la motivación de las instituciones

para poner en marcha estos procesos era que las acciones de teleformación constituyen uno de los pilares y objetivos de prioridad de todas ellas.

...dentro del plan de formación pues entra uno de los pilares del plan de formación, solamente uno, pero son cuatro los grandes campos, pero uno de ellos es la teleformación. (ENTRE08.rtf – 8:2)

La siguiente dimensión en orden decreciente fue “Buenas prácticas”. Lo primero que tenemos que señalar es que tampoco en este caso se dio una utilización de todas las categorías por los entrevistados, ni la presentación de las categorías en todas las entrevistas realizadas.

A la luz de lo comentado por los entrevistados, parece que sí existían trabajos realizados por profesores o grupos de profesores que destacaban sobre los demás y que podían facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se lograsen con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo. Estos registros los codificamos bajo la categoría “Buenas prácticas” (f=17, 70.8%).

...hay asignaturas y profesores que se distinguen por, por innovar o porque trabajan más cerca y más centrado en el trabajo del alumno ¿no?, o sea más cerca de sus alumnos, más, y que al final si es cierto que parecen provocar por lo menos más dinamismo y mas... (ENTRE01.rtf – 1:26).

En esta línea destacan las asignaturas incluidas en el campus virtual andaluz, con la peculiaridad de que son totalmente virtuales.

...tú sabes que existe un campo entero virtual en el que hay 10 universidades de Andalucía que imparten sus asignaturas de forma virtual. Yo quizás quería destacar esas asignaturas, porque claro, al ser virtuales pues, hay que montarlo de una forma quizás mejor que las asignaturas que son presenciales. (ENTRE05.rtf – 5:10).

Con menos de la mitad de frecuencias de aparición, nos encontrábamos con la categoría “Criterios/Requisitos” (f=7, 29,2%), donde se recogían todas aquellas manifestaciones efectuadas en las que se nos comentaba algo sobre las condiciones necesarias para formar parte del proceso de formación virtual.

...cuando damos el apoyo técnico, procuramos que esté todo lo que debe estar según este documento. Digamos, se diseñan las cosas en función de unas indicaciones que recogen una serie de bases para el diseño de materiales didácticos en red aparte de un aserie de indicaciones puramente técnicas y de



diseño gráfico y a la vez las propias necesidades del profesor. (ENTRE11.rtf – 11:8).

Al final las asignaturas debían tener una serie de características:

“Estas asignaturas pues tienen que tener estas características no, pues... que tenga una red de contenidos, unos recursos de profundización, una representación, un mapa conceptual, que después, durante, por la navegación el alumno sepa siempre donde está.” (ENTRE11.rtf – 11:5).

En cuarto lugar, por orden decreciente de frecuencia de aparición, nos encontramos con la dimensión “Resultados”. La aparición de referencias relativas a estas categorías fue dispar, encontrándonos con dos: “Problemas técnicos” ($f=8$, 44,4%) y “Resultados positivos técnicos” ($f=7$, 38,9%), que aglutinaban el mayor número de apariciones, mientras que de las otras dos: “Problemas diseño” ($f=2$, 11,1%) y “Problemas didácticos” ($f=1$, 5,6%), apenas aparecían con referencias al compararlas con las otras. Tal diferencia nos indicaba, al mismo tiempo, la significación que le concedieron nuestros entrevistados.

Con la categoría “Problemas técnicos” pretendimos recoger las manifestaciones que realizaron los entrevistados relacionadas con problemas que de tipo técnico pudieron surgirles durante el proceso de desarrollo de la implantación de la formación virtual en su universidad. Entre estos problemas, a uno de los que le concedían mayor importancia era el de la conectividad, aunque tenemos que señalar que progresivamente la misma se fue solucionando, ya que cada vez ésta iba siendo más amplia.

Al principio hace cinco pues lo que es la conectividad de los alumnos en su casa o lo que es en un piso de alquiler pues estaba muy limitada... (ENTRE09.rtf – 9:26).

Otro tipo de problemas que se solían dar eran los de infraestructura, que también se fueron solucionando.

...en principio si ha habido alguno son ya muy ligados a lo que es... no sé cómo te diría a la infraestructura a la que accede el profesor o el alumno, pero muy bajo. (ENTRE10.rtf – 10:9).

La siguiente categoría era “Resultados positivos técnicos”, donde se recogieron las manifestaciones relacionadas con los resultados obtenidos por los procesos de implantación de la F.V. Podemos decir, a la luz de los comentarios, que los resultados obtenidos eran bastante buenos, como ejemplo uno de los comentarios de los entrevistados.



Este año podemos llegar fácilmente al 70% de las asignaturas y al 100% de los alumnos con presencia virtual y la gente está contenta (ENTRE06.rtf – 6:4)

Otro ejemplo de la importancia que iban adquiriendo estos menesteres, es que los secretariados encargados de llevar a cabo el mantenimiento de esta F.V eran los que mayor peso estaban adquiriendo dentro de las universidades.

Hombre, el despliegue técnico ha sido importante, estuvimos trabajando tantos usuarios que ahora mismo es uno de los, es el sistema informático que tiene más carga de la universidad porque la utilización es de 24 horas al día. (ENTRE09.rtf – 9:17).

Como hemos comentado anteriormente, con mucha menos presencia, nos encontramos con la categoría “Problemas de diseño”, con la que recogimos las manifestaciones de los encuestados relativas a dificultades en el diseño con las que se encontraban en el proceso de implantación de la formación virtual. Básicamente, en las pocas referencias que hemos encontrado, el principal problema con el que se encontraban los técnicos era el que los profesores comprendían que había que unificar los criterios en el diseño de los materiales y no dejarse guiar por la originalidad a la hora de hacerlo.

...me cuesta bastante trabajo metérselo en la cabeza a los profesores, porque es muy típico que aprendan a personalizar los iconos y se dediquen a poner iconos, a ellos les parece estupendo pero claro, ese icono no te dice nada como icono y más si estas saltando de una asignatura a otra y cada cosa se representa de otra manera. (ENTRE11.rtf – 11:12).

Por último, y con una muy escasa representación, nos encontramos con la categoría “Problemas didácticos”, con la que pretendíamos recoger las manifestaciones relacionadas con las dificultades de índole didáctico/organizativa a la que se enfrentaba el desarrollo de formación virtual.

La siguiente dimensión por frecuencia de aparición fue la de “Alumnos”, que estaba formada por las categorías: “Aceptación del alumnado” e “Información alumno”. En este caso, la categoría que obtuvo una mayor frecuencia de aparición es la de “Aceptación del alumno”, con la que pretendíamos recoger las manifestaciones de los encuestados relacionadas con la actitud, el interés del alumno en la incorporación de la F.V. Podemos decir que la aceptación de estas modalidades de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos fue total, al menos si tenemos en cuenta el número creciente de ellos que van accediendo a esta modalidad.



...con respecto a los indicadores que tenemos ésta ha seguido una evolución bastante buena, cada año tenemos más asignaturas colgadas en el campus virtual y se ve que cada vez aumenta más el número de alumnos, de profesores que utilizan la plataforma. (ENTRE05.rtf – 5:3).

Otro indicador es que eran los propios alumnos los que pedían a los docentes que les subieran los contenidos a la plataforma.

...los mismos alumnos les iban pidiendo a los profesores en vez de fotocopias déjamelos aquí que este me lo está dando.... (ENTRE09.rtf – 9:8).

...quien ha tirado de esto son los alumnos. Los alumnos al principio tenían una asignatura, pero se metían mucho en la plataforma, a señalar la asignatura, se destacaban y automáticamente aquellos mismos son los que le preguntan al profesor: oye y vas a poner tú los apuntes en la plataforma, o va usted a poner algún tipo de actividad en la plataforma, algún foro o algo para plantear dudas. (ENTRE09.rtf – 9:14).

En cuanto a la creación de materiales para ayudar-orientar al alumno en el proceso de la F.V., “Información alumno” (f=5, 33,3%), tenemos que decir que por regla general, a la luz de los comentarios de los entrevistados, los alumnos no solían tener muchos problemas.

Desde el punto de vista del alumno, no estamos teniendo problemas porque es que los alumnos se manejan muy bien en ese sentido independientemente de la titulación... (ENTRE09.rtf – 9:25).

Pero, independientemente de esto, en las plataformas suelen incluir un tutorial básico sobre el manejo de éstas.

El alumno, en la plataforma hay un tutorial básico sobre el manejo de la plataforma, que realmente es muy sencillo... (ENTRE09.rtf – 9:38).

Igualmente, como en el caso de los profesores, los alumnos eran atendidos en sus dudas por grupos de técnicos asignados para tal tarea.

Por ejemplo, un alumno se puede, no se puede dar de alta, pues te llega un correo y tu le describes los pasos que tiene que seguir para darse de alta. (ENTRE05.rtf – 5:1).

Para finalizar nuestro análisis, y antes de presentar las conclusiones que nos permiten obtener los valores alcanzados en las dimensiones que tenían una única categoría, es decir, “Tiempo” e “Instituciones”, apuntar que por lo que respecta a la primera de ellas



(la cual se compone de una única categoría con su mismo nombre, tiempo), tenemos que señalar que obtuvo una frecuencia de 11 repeticiones, lo que equivalía al 3,7% del total. Con esta categoría quisimos recoger manifestaciones, por parte de los entrevistados, relacionadas con el tiempo de implantación del proceso de formación virtual. A la luz de los comentarios tenemos que decir que estas experiencias se venían desarrollando en las universidades andaluzas desde, como mínimo, hace tres años.

El servicio funciona creo, desde hace para tres años. (ENTRE01.rtf – 1:1).

Aunque hay otras universidades en las cuales se trabajó en este tipo de entornos desde el año 99.

...fue en el 99, es la primera vez, aunque ya había intentos aislados de algunos departamentos para tener sus páginas Web de la asignatura, por ejemplo, o de incluso algunos habían utilizado, ehh, blackboard. (ENTRE05.rtf – 5:1).

En el caso de la dimensión “Institución”, esta categoría era más una categoría de tipo identificativo, de ahí su escasa frecuencia de aparición. En ella se recogía cuando el entrevistado nos decía la universidad en la que desempeñaba su tarea.

Por último, nos encontramos con la dimensión “Investigación/Evaluación”, formada por una única categoría, con su mismo nombre, y que obtuvo una frecuencia de aparición muy escasa, aun teniendo en cuenta la importancia de este elemento. A la luz de lo comentado por los entrevistados, solo podemos destacar la realización de un estudio de necesidades encaminado a la mejora.

...nosotros sí hemos hecho una, un trabajo sobre diagnóstico de necesidades de formación del profesorado, que lo hicimos el año, el año pasado, y entonces sí que está ya el informe final... (ENTRE12.rtf – 12:11).

3.- CONCLUSIONES.

El estudio realizado nos permitió llegar a una serie de conclusiones: la primera de ellas, fue comprobar cómo se mostró un verdadero interés en todas las universidades andaluzas que participaron en la investigación por incorporar de forma general las TIC, y de manera particular, las redes telemáticas a los diferentes sectores de la vida universitaria: académica, de gestión y de investigación. Y ello lo podemos concluir ya que existió un aumento del interés de las universidades, progresiva implantación, e inversión constante de recursos (técnicos y humanos). Un dato que es similar a los alcanzados en otros estudios nacionales e internacionales, cuando también todos los actores a los cuales se les demandó la información eran distintos a los técnicos, es decir,



eran profesores y estudiantes (Duart y otros, 2008; Lu y Chion, 2009; Ginns y Ellis, 2009).

Nos resultó interesante que las preocupaciones fundamentales de los técnicos se refiriesen al profesorado, y más concretamente, por cómo incorporaban estas nuevas herramientas en sus actividades docentes. En contrapartida, las preocupaciones menores se dieron respecto a la investigación y evaluación de las experiencias, lo cual responde a la tipología de las personas entrevistadas.

Es también de destacar que otras de sus preocupaciones hacían referencia a cómo se fue desarrollando la implantación de la formación virtual. Aunque en este caso, resultó llamativo que aparecieran diferencias respecto a otros profesionales, como son los profesores. En este caso, los técnicos percibían que se realizaron grandes esfuerzos por parte de las universidades, y no tanto por parte de los profesores que siempre solían demandar más reacción por parte de las instituciones (Cabero, 2010).

Una de las grandes preocupaciones que se dio en las personas entrevistadas, se refería a si el profesorado contaba con capacitación suficiente para la utilización de estas tecnologías, y en este aspecto había una fuerte coincidencia entre las opiniones por nosotros aquí encontradas y otros estudios realizados con profesores (Blazquez y Alonso, 2009), que apuntaban a la necesidad de la misma.

Un fuerte acuerdo entre los técnicos, por un lado, y los profesores y los alumnos por otro, fue el que denotó un alto nivel de satisfacción por la utilización de este tipo de estrategias de formación (Duart y otros, 2008; Llorente y Cabero, 2008; Cabero y Llorente, 2009; Ellis y Goodyear, 2010). Estrategia que comenzó a observarse como imparables en su puesta en acción en las universidades (Cabero, 2010).

Señalar que tal preocupación por la formación hizo que en todas las universidades andaluzas se llevasen a cabo acciones para la formación del profesorado.

Pero además, algunas universidades, con el objetivo de favorecer la penetración de las TICs, buscaron algún tipo de incentivo para que los profesores se incorporasen a la experiencia, yendo la gran mayoría en la dirección de facilitarle al profesorado ordenadores portátiles. Lo que no nos encontramos es que los incentivos fuesen de tipo económico.

De todas formas, existía una fuerte preocupación por dos hechos: uno, el que no todo el profesorado desease participar en este tipo de experiencias; y otro, que se dio un abandono de profesores que comenzaron y rechazaron la opción formativa. Respecto a los primeros, nuestro punto de vista es que no todo el profesorado tenía por qué utilizar



la misma opción formativa, y en lo que se refiere a lo segundo, muchas veces los errores provienen de las propias universidades que no se dan cuenta, que los profesores no tienen porque se técnicos, y no se les presta la suficiente ayuda, pensado que ellos por si mismos son capaces de virtualizar contenidos de calidad para las plataformas específicas, por poner un ejemplo.

En este último sentido, nos encontramos con universidades que tomaban direcciones en un doble sentido:

- Apoyo técnico al profesorado, no sólo para el manejo de la plataforma, sino para que construyese los contenidos de forma específica.
- Y la realización de Planes Específicos de apoyo al diseño de materiales por parte del profesorado.

En estos dos aspectos, posiblemente las experiencias más interesantes (por el volumen de actividades, su diversidad y recursos movilizados) nos las encontramos en la Universidad de Sevilla. De todas maneras, el apoyo de todas las universidades fue muy alto, tal como lo demuestra el volumen de intervenciones de los entrevistados que hacían referencia a la categoría “Apoyo institucional” dentro de la dimensión “Desarrollo de la formación virtual”.

En lo que se refiere a la problemática de la plataforma virtual, la percepción de los técnicos nos demostró que la elección de la misma y su confiabilidad sigue siendo un problema existente en la mente de los responsables de la formación virtual. Ahora bien, resultó llamativo que dicha preocupación se observó en las entrevistas realizadas a las personas relacionadas con aspectos técnicos, y no ocurrió con los responsables que podríamos denominar de formación del profesorado o de la virtualización de los contenidos. Como alguna vez hemos señalado, lo importante no es la plataforma de teleformación utilizada, sino las estrategias educativas que movilizemos (Cabero y Llorente, 2005).

En este aspecto de la virtualización de los contenidos, nos pareció llamativo no encontrarnos referencia a la elaboración de libros de estilos para la presentación virtual de los mismos. Nos parece, teniendo en cuenta el volumen de cursos que se realizaban, que se cree que los mismos se podían resolver con la plataforma.

De todas formas, tenemos que reconocer que existía un interés en los entrevistados por identificar ejemplos de buenas prácticas que pudiesen ser puestos a disposición del resto de compañeros.



Por lo que respecta a los problemas técnicos que han ido apareciendo en la incorporación de la formación virtual en nuestras universidades, éstos han existido y no podemos olvidarnos de ellos, sobre todo los de conectividad. Pero sí tenemos que decir que en la actualidad nos informan que ellos se han resuelto progresivamente, por tanto, las preocupaciones deben ir en otras direcciones, como, por ejemplo: cómo aplicarla y para qué.

Por último, creemos necesario recoger en las investigaciones referidas al *e-learning* las opiniones de estos profesionales técnicos, pues, para bien o para mal, desempeñan una función importante en la incorporación de estas estrategias en las universidades, y del imaginario social que los profesores se crean respecto a sus posibilidades.

4.- BIBLIOGRAFÍA.

Albert, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Anderson, J. (1994). Context and text analysis. En Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (ed). *The international encyclopedia of education*. vol. 4, (pp. 1074-1079). New York: Pergamon Press,

Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Benítez, R. y Aguilar, S. (2010). Situación del e-learning en las diferentes universidades públicas andaluzas. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 31. Extraído el 20 de abril de, 2010, de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec31/>.

Blázquez, F. y Alonso, L. (2009). Funciones de profesores de e-learning. *Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*, 34, 205-215.

Bollinger, D.U y Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30, 1, 103-116.

Cabero, J. (dirs.) (2010). *Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.



Cabero, J. y Llorente, M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*. Extraído el 8 de abril, 2007, de <http://www.e-alternativas.edu.ar/>.

- (2009). Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación online en procesos de formación universitaria en blended learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. vol. 10, nº 1. Extraído el 6 de abril, 2009, de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_cabero_llorente.pdf (6/04/2009).

Cabero, J. y Romero, R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, nº 1, 283-309. Extraído el 1 de marzo, 2010, de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6293/6306.

Clemente, M. y Santalla, Z. (1991). *El documento persuasivo, Análisis de contenido y publicidad*. Madrid: Ediciones Deusto.

Conole, G. y Oliver, M. (ed.) (2007). *Contemporary perspectives in e-learning research. Themes, methods and impact on practice*. London: Routledge.

Correa, J.M. (2004). ¿Calidad educativa on-line?: Análisis de la calidad de la educación Universitaria basada en Internet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, 11-42.

Duart, J.M. y otros (2008). *La Universidad en la sociedad red. Usos de Internet en Educación Superior*. Barcelona: Ariel.

Ellis, A. y Goodyear, P. (2010). *Students' Experiences of e-learning in Higher Education*. London: Routledge.

Gannon, R. y otros (2009). Motivators and Inhibitors for University Faculty in Distance and e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 40, 1, 149-163.

Ginns, P. y Ellis, R. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40, 4, 652-663.



Llorente, M.C. y Cabero, J. (2008). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Mataró: Da Vinci.

Lu, H.P. y Chiou, M. (2009). The impact of individual differences on learning system satisfaction: A contingency approach. *British Journal of Educational Technology*, 1, 17.

Pérez, M. (2008). Asignaturas virtuales en universidades presenciales: perspectivas y problemas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 187-198.

Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido de la prensa*. Madrid: UNED.

Postic, M. y De Ketele, J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2010). Percepciones del e-learning desde la perspectiva de los responsables técnicos de universidad, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 363-395 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7468/7485



CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EMPLEADO AL INTERACTUAR CON SIMULACIONES EDUCATIVAS

Resumen: En este trabajo se presentan algunas relaciones entre elementos provenientes de referenciales psicológicos a los fines de elaborar un marco referencial que permita interpretar y comprender las acciones que se realizan durante prácticas escolares con simulaciones computacionales que incluya, además de conceptos propios del proceso de aprendizaje de una disciplina particular, conceptos que refieran a las relaciones sociales, tanto interacciones entre personas como los vínculos de las personas con la cultura, las instituciones sociales y la estructura social. Desde un enfoque constructivista social, se propone constituir el objeto de estudio en el sistema *persona más herramienta* en un contexto situado en el aprendizaje de la ciencia escolar, a fin de obtener categorías para indagar sobre el conocimiento estratégico empleado por los estudiantes al utilizar simulaciones educativas y la influencia de éstas en el aprendizaje de las Ciencias. Consideramos que el estudio del conocimiento estratégico puesto en juego por alumnos en clases de ciencias cuando interactúan con simulaciones computacionales es un problema de la mediación tecnológica de los aprendizajes. Por tal razón, desde la perspectiva socio-histórica se han seleccionado las siguientes categorías: la mediación instrumental, el carácter distribuido de la cognición, la zona de desarrollo próximo y el carácter situado de la cognición.

Palabras clave: simulaciones computacionales educativas; conocimiento estratégico; categorías conceptuales; constructivismo socio-histórico



CONCEPTUAL CATEGORIES FOR THE STUDY OF STRATEGIC KNOWLEDGE USED WHEN INTERACTING WITH EDUCATIONAL SIMULATIONS

Abstract: In this paper, we introduce some relationships between elements coming from psychological referentials with the purpose of developing a referential framework for interpreting and understanding the actions that take place during school practices with computer simulations that include, in addition to concepts of the learning process of a particular discipline, concepts that refer to social relationships, not only interactions among people but also between people with to culture, social institutions and social structure. From a social constructivist approach is proposed to constitute the object of study in the system *person + tool* in the situated context in the learning of science in the school, in order to obtain categories that allow us investigate the strategic knowledge employed by the students when they use educational simulations and the influence of the latter in science learning. We believe that the study of the strategic knowledge performed by the students in science classes when they interact with computer simulations is an issue of the technological mediation of learning. For that reason, from the socio-historical perspective we have selected the following categories: instrumental mediation, the distributed character of cognition, the zone of proximal development and the situated character of cognition.

Keywords: educational computer simulations; strategic knowledge; conceptual categories; socio-historical constructivism.



CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EMPLEADO AL INTERACTUAR CON SIMULACIONES EDUCATIVAS

Fecha de recepción: 22/07/2010; fecha de aceptación: 03/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

María José Bouciguez

mjbouci@exa.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)

Graciela Santos

nsantos@exa.unien.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)

1.- INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación formal la tecnología digital es pensada e interpretada, en la mayoría de los casos, en términos de aproximaciones que enfatizan las acciones externas del intercambio entre las personas y la tecnología, desestimando las acciones y decisiones de naturaleza interna, estrategias cognitivas con las que se tratan los símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos, etc. (Coll y Valls, 1992).

A lo largo de la historia las innovaciones tecnológicas han mostrado que generan prácticas diferenciadas y dinamizan cambios en la estructura social. En la actualidad, las transformaciones sociales están dadas principalmente por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Las nuevas acciones posibilitadas por las tecnologías trascienden al aparato mismo (como por ejemplo la computadora, teléfono, TV, etc.), se integran y arraigan en las actividades cotidianas de las personas. Las nuevas tecnologías, si bien se desarrollan para ciertos usos y finalidades establecidos, con frecuencia crean posibilidades nuevas e imprevisibles y es imposible prever todos sus efectos de antemano (Burbules y Callister, 2000). Esto permite inferir una relación transaccional en la tecnología y las personas, de manera que al ser utilizadas para transformar el medio éstas transforma a quien las utiliza (Burbules, 2008). A partir de los distintos usos que se hacen de la tecnología en el marco de las instituciones sociales se puede identificar una propiedad de



transparencia que favorece e instala, paulatinamente, nuevas prácticas socioculturales (De Pablo Pons, 2009). Así ha ido adquiriendo fuerza el término metáfora para hacer referencia a las distintas formas de expresar las distintas facetas de la relación de los hombres con la tecnología (Rodríguez Illera, 2004).

La tecnología entendida como “instrumentos culturales”, físicos o simbólicos, al ser utilizada por los sujetos para la mediación de su acción en el mundo, configura modos de actuar y pensar. Esta perspectiva, más que estudiar modos para mejorar el dominio en el uso de una herramienta, sugiere enfocar hacia los modos de representación simbólicos contruidos mentalmente producto de la internalización de las habilidades cognitivas que se desarrollan a consecuencia del uso de las TIC, y que devienen en herramienta de pensamiento (Salomon, 1991). Un residuo cognitivo que se va adquiriendo a través de los continuos intercambios con la tecnología informática en diferentes situaciones y contextos (Salomon; Perkins y Globerson, 1991; Lion, 2006; Escudero, 2009).

Existen estudios que muestran que la mayoría de los jóvenes entre los 17 y los 20 años manejan los códigos digitales desde edades tempranas y dedican mucho tiempo a los videojuegos. Por ejemplo, Begoña Gros y colaboradores (2002, 1) sostienen que: “...los videojuegos representan en este momento la entrada de los niños al mundo virtual dotando a éstos de las competencias necesarias para vivir en la sociedad digital... Por este motivo, cuando los niños utilizan el ordenador, usan otros programas informáticos, tienen ya unos conocimientos y destrezas adquiridas fuera del ámbito escolar”.

Los chicos se involucran a través de los videojuegos en actividades que requieren respuestas rápidas o “visos motrices” (Gros y Miranda, 2008), o como resolvidor de problemas ambientados en entornos virtuales o simuladores donde se pone en juego el conocimiento estratégico y resuelven (Gros, 2004). Es decir, que en contextos no escolares los estudiantes “resuelven problemas reales (complejos y ambiguos) utilizando estrategias y herramientas cognitivas, y recurriendo a la ayuda de otras personas” (Krajcik; Soloway; Blumenfeld y Marx 2000, 60). Si las prácticas de entretenimiento con videojuegos dejan “residuos cognitivos” (Salomon; Perkins y Globerson, 1991), han de influenciar sobre los nuevos aprendizajes mediados por tecnologías digitales.

Por otro lado, en ambiente escolares, las técnicas de simulación se vienen utilizando desde hace mucho tiempo en diversos campos de la enseñanza y en el campo de la investigación. Hoy en día, las técnicas de simulación constituyen una herramienta imprescindible para la predicción en las ciencias naturales y sociales, y para la tecnología. Con la difusión paulatina de la computadora en las escuelas, se plantea la



utilización de simulaciones para el aprendizaje de las ciencias, ya que entre otras cosas facilitan la representación dinámica del funcionamiento de un sistema y la visualización de procesos, mostrando la evolución del sistema representado y la interacción entre los componentes o consecuencias de tales interacciones dinámica (Pontes Pedrajas, 2005). Esta posibilidad de manipular y transformar objetos en el espacio de la interfaz, comprometiendo un conjunto diferente de competencias cognitivas (Jonassen y Carr, 2000) en comparación con el uso pedagógico de otros recursos, le otorga a las actividades educativas cierto grado de fortalecimiento pedagógico. En otras palabras, las simulaciones le permitirían al alumno extender y amplificar procesos cognitivos, ayudándolo a resolver problemas complejos y ambiguos, y dar sentido al conocimiento científico (Krajcik *et al.*, 2000); a la vez que se le involucra en el manejo de una amplia gama de códigos científicos y tecnológicos.

Dado que desde las perspectivas constructivistas se le asigna importancia a la manera en que los estudiantes dan sentido a los aprendizajes mediante el análisis y la aplicación de ideas y que el conocimiento es “una construcción situada en un escenario sociocultural específico” (Cubero, 2005, 30), podríamos preguntarnos acerca de los efectos de aprender conocimiento científico “con” simulaciones e indagar sobre la presencia y modos de influencia de experiencias previas con videojuegos. Específicamente, es nuestro interés conocer acerca del conocimiento estratégico que traen y despliegan los estudiantes en la resolución de problemas físicos con simulaciones computacionales educativas.

La finalidad de este artículo es discutir categorías conceptuales que permitan componer un marco de referencia para interpretar y comprender el conocimiento estratégico de los estudiantes con simulaciones computacionales en clases de ciencia desde la perspectiva del constructivismo histórico-cultural.

2.- ENFOQUES ACTUALES DE LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN EN CIENCIA CON TECNOLOGÍA

En particular, el campo de la enseñanza de la Física es una de las principales áreas donde las posibilidades que ofrece la computadora para el empleo de nuevos métodos de enseñanza requiere aún de una amplia investigación por realizar.

La mayoría de los estudios realizados se concentran en analizar el resultado de los aprendizajes cuando se utilizan simulaciones. Entre estos estudios, Sierra (2004) menciona el realizado por Geban, Askar y Ozkan donde se investigaron los efectos de la



resolución de problemas de química mediante experimentos simulados por ordenador en el aprendizaje de conceptos, destrezas y actitudes de estudiantes de nivel medio. Mediante un grupo experimental y un grupo control pudieron constatar que los alumnos del grupo experimental consiguieron resultados significativamente superiores en el aprendizaje de conceptos, así como de destrezas en los procesos y actitudes científicos.

La función pedagógica de la simulación tiene mucho en común con el rol de la experimentación, cuyo valor es muy valorado en Física. Una simulación permite “experimentar” en condiciones que, muchas veces, resultan difíciles de generar en el laboratorio. Se trata de programas que permiten un alto grado de interacción del alumno con el fenómeno físico representado. Los investigadores Henessy, Twigger, Driver, O’Shea, O’Malley, Byard, Draper, Hartley, Mohamed y Scanlon. (Sierra, 2004, 80) realizaron experiencias con alumnos de entre 12 y 13 años durante 6 semanas usando simuladores para enseñar conceptos relacionados con las fuerzas y la presión, y observaron que los estudiantes que habían usado los simuladores presentaban capacidades de razonamiento superiores.

Dentro de los estudios sobre los efectos de las tecnologías existen estudios experimentales que avanzan en el diseño de interfaces con el objeto de testear sus efectos y sus implicancias en la enseñanza. Un ejemplo es el estudio de Scherly, Roux y Dillengbourg (Lion, 2006, 212) donde se evalúa el uso y la eficiencia de una simulación y un hipertexto para el aprendizaje de virología básica en el primer año de Medicina. Este estudio se dirigió a dos preguntas específicas: (1) ¿cuál de los dos instrumentos era el más eficiente para la adquisición de conocimiento? y (2) ¿existen diferencias en el uso de los hipertextos?

Algunas investigaciones se basan en el desarrollo de simulaciones específicas con la finalidad de estudiar su utilización. Tal es el caso del estudio realizado por Lewis E. L., Stern J. L. y Linn M. C. (Sierra, 2004, 78) donde se investigó el impacto de la simulación en problemas cotidianos sobre la capacidad de extender lo aprendido en clase a los problemas de la vida ordinaria. La hipótesis de la investigación era que los estudiantes cuando investigan activamente problemas referidos a situaciones cotidianas mediante la simulación por ordenador construyen una visión robusta de la termodinámica. También la investigación realizada por Scanlon E. y col. (Sierra, 2004, 81) consiste en el desarrollo de una simulación para evaluar la influencia del diseño en la resolución de un problema abierto de Física. En particular el problema planteado pretendía que el alumno averiguara si es mejor correr o caminar bajo la lluvia al cruzar una calle, con la condición de mojarse lo menos posible.



Jimoyiannis y Komis (2001) llevaron a cabo una investigación para estudiar si la utilización de simuladores informáticos desarrollados con Interactive Physics³⁰¹ mejora la comprensión de los estudiantes sobre los conceptos de velocidad y aceleración. Como resultado observaron una evolución en los alumnos del grupo experimental desde unas concepciones alternativas iniciales hacia una comprensión significativa de los conceptos estudiados. Con una idea semejante, la investigación llevada adelante por García Barneto y Bolívar Raya (2005), se plantea como objetivo valorar la eficacia de las simulaciones informáticas en la producción de aprendizajes significativos. Esta investigación se basa en la hipótesis de que “Los alumnos que hacen uso de simulaciones interactivas (applets Java) en un contexto investigativo mediado por ordenador, unen al aumento del interés una mejora en la significatividad del aprendizaje de los conceptos físicos” (García Barneto y Bolívar Raya, 2005, 2). Para comprobarlo realizaron una experiencia en la asignatura de Física (nivel universitario) durante el tratamiento de los temas movimiento armónico simple y ondulatorio; y se llegó a la conclusión de que las simulaciones interactivas mejoran “realmente el aprendizaje de los conceptos físicos, sin embargo, queda margen de progreso y, mientras no se perfeccionen los aspectos educativos de las simulaciones, corremos el riesgo de provocar errores no deseados” (García Barneto y Bolívar Raya, 2005, 4). Un año más tarde, continuando esta línea de investigación se publica un trabajo donde se reafirma la contribución positiva de las simulaciones interactivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se enfatiza que la incorporación de las simulaciones informáticas a la enseñanza de la Física debe entenderse como un problema tecnológico y didáctico. Además proporcionan algunas pautas orientativas para el diseño de entornos de aprendizaje basados en simulaciones informáticas. En dicha publicación también se comenta el proyecto de creación de un entorno de aprendizaje constructivista, orientado al tratamiento de los movimientos armónico simple y ondulatorio (García Barneto y Gil Martín, 2006).

En otras disciplinas también se ha estudiado el impacto de las simulaciones sobre los aprendizajes, como, por ejemplo, Lion (2006, 123) menciona un estudio experimental realizado con estudiantes de tercer año de la carrera de Arquitectura sobre el diseño con el *software* Autocad y sin éste. Entre sus hipótesis plantea que “la introducción de software en los procesos de resolución de problemas influye en la secuenciación de los

¹Interactive Physics™, programa educativo de Design Simulation Technologies. <http://www.design-simulation.com/>



pasos que se consideran y en los criterios que se construyen para dicha resolución” (Lion, 2006, 123), y que “los organizadores gráficos informáticos impactan en la organización de los trabajos y en las huellas perceptivas residuales a la hora de transferir a producciones concretas” (Lion, 2006, 128). Al comparar el grupo experimental y el grupo control se observó que para la tarea de diseño se realiza un análisis diferente del problema y de sus dimensiones, y que podría pensarse que en cierto modo es el programa el que va fijando cuáles son las pautas que deben ponderarse a la hora de diseñar un proyecto. La aplicación informática utilizada con las posibilidades y limitaciones inherentes al desarrollo realizado por los programadores y la particular visión de cómo se realiza la tarea de diseño gráfico condicionan el conjunto de variables a considerar en el análisis del problema. Por otra parte, estaría obstaculizando una revisión crítica en términos de la complejidad de las dimensiones que se involucran en la resolución de un proyecto de este tipo. También se encontraron secuencias diferentes en los procesos de resolución de problemas cuando son mediados tecnológicamente. Lo hallado sobre los organizadores gráficos y espaciales les permitió avanzar en la idea de que los organizadores gráficos pueden ayudar a los estudiantes a encontrar en forma simultánea relaciones entre ideas/proyectos principales y detalles.

La mayoría de las investigaciones antes comentadas se basan en la hipótesis de que la utilización de aplicaciones informáticas mejora o hace más eficiente el aprendizaje de conceptos y procedimientos, y para ello muchas de ellas llevan a cabo estudios de tipo experimental donde dividen la población a estudiar en dos grupos, uno de control y otro experimental.

Sin embargo, consideramos que el estudio de las acciones que se realizan durante las prácticas escolares con simulaciones computacionales requiere la búsqueda de otros planteamientos teóricos que posibiliten incluir, además de conceptos propios del proceso de aprendizaje de una disciplina particular, conceptos que se refieran a las relaciones sociales, tanto interacciones entre personas como las relaciones de las personas con la cultura, las instituciones sociales, la estructura social y la organización política (Chaiklin, 2001). Se propone desde un enfoque interpretativo-crítico componer el objeto de estudio dentro del paradigma sistémico de la *persona más herramienta* (Pea, 2001) en un *contexto situado en lo escolar*.



3.- REFERENTES TEÓRICOS PARA INTERPRETAR Y COMPRENDER LO QUE SUCEDE EN CLASES DE CIENCIAS CON SIMULACIONES

El tema del impacto de las tecnologías en la mente de los sujetos constituye uno de los núcleos más consistentes de la investigación en tecnología y educación (Lion, 2006). Entre los representantes más destacados pueden mencionarse, entre otros, a Pea (2001), Salomon, Perkins y Globerson (1991).

Considerando que el estudio del conocimiento estratégico puesto en juego por alumnos en clases de ciencias cuando interactúan con simulaciones computacionales es un problema de la mediación tecnológica de los aprendizajes, desde la perspectiva socio-histórica se han seleccionado las siguientes categorías: la mediación instrumental, el carácter distribuido de la cognición, la zona de desarrollo próximo y el carácter situado de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza.

La consideración de la herramienta informática como *herramienta mediacional* es uno de los aspectos más conocidos que surge de considerar un marco de referencia general, como es la teoría socio-histórica, al aprendizaje con computadoras (Rodríguez Illera, 2004). Originalmente, fue Vigotsky (1979) quien postuló el modelo mediacional básico, basado en la idea de que las interacciones del sujeto con los objetos del mundo no son directas sino mediadas por artefactos (herramientas y signos). Luego, Leontiev (1978) desarrolla las ideas acerca de la mediación de los aspectos sociales y culturales en la actividad humana, haciendo hincapié en la interacción de la actividad con la conciencia humana dentro de un contexto relevante, y diferenciando entre la acción individual y la actividad colectiva introducida por la división de tareas. Leontiev (1978) postula que el aprendizaje ocurre en el contexto significativo de la actividad, la que tiene la función de orientar las interacciones del sujeto hacia el objeto, produciendo, por un lado, una transformación exógena (en el objeto, física o mental) y, por otro, una transformación endógena (conocimiento del sujeto).

El enfoque histórico-cultural del aprendizaje sostiene que la mediación instrumental produce un cambio estructural en la cognición humana, donde las herramientas como artefactos culturales orientan la mediación hacia afuera y los símbolos hacia adentro, (Vigotsky, 1979), dos aspectos del mismo fenómeno de mediación bidireccional (Cole y Engeström, 2001).

Dentro de esta perspectiva la computadora es considerada una herramienta cognitiva (Cole y Engeström, 2001; Jonassen; Carr y Yueh, 1998; Jonassen, 1999), un instrumento único de mediación entre las actividades de enseñanza y la asimilación cognitiva (Rodríguez Illera, 2004). Cuando un estudiante aprende a través de una actividad



mediada por una aplicación informática adquiere conocimiento de la disciplina que estudia, pero también desarrolla habilidades cognitivas que sólo pueden adquirirse interactuando con “la computadora”. Coll y Martí (2001) señalan que las siguientes características de la computadora tendrían efectos en los procesos cognitivos: el formalismo (previsión y la planificación de las acciones) ayuda al desarrollo de autoconciencia y la autorregulación. La interactividad potencia el protagonismo del estudiante, permite la adaptación de la enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje y favorece la motivación y la autoestima. El dinamismo ayuda a interactuar con realidades virtuales que simulan situaciones reales, favoreciendo la exploración y la experimentación. La multimedialidad permite diferentes representaciones que se integran y complementan. La hipermedialidad facilita relaciones flexibles y múltiples entre la información. La conectividad abre nuevas posibilidades para el trabajo grupal y colaborativo.

De manera más general se puede entender que al interactuar “con otros o con artefactos culturales” se pone en juego un conjunto de cogniciones distribuidas, cultivando a la vez las competencias del individuo (Salomon, 2001). Siguiendo estas nociones, las simulaciones pueden pensarse como artefactos culturales que posibilitan intercambios entre la cognición y los objetos simbólicos que representan el conocimiento científico.

La idea de la *inteligencia* (el conocimiento, la cognición) *distribuida* como sostiene Roy Pea (2001) más que una teoría de la mente nos sirve en nuestro estudio como “marco heurístico para suscitar y formular preguntas teóricas y empíricas” (Pea, 2001) acerca del conocimiento estratégico del estudiante cuando participa en actividades mediadas por herramientas informáticas como las simulaciones.

Cuando un estudiante, como parte de un grupo, emplea una simulación informática para la resolución de un problema acerca de un fenómeno científico, el entorno social y artificial no sólo son la fuente de estímulo y de guía, sino que en realidad son vehículos del pensamiento.

La noción de cogniciones distribuidas nos permite tener en cuenta que, al resolver problemas en contacto con el entorno social y tecnológico, el alumno piensa en asociación con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que se les proporcionan. Este sistema que abarca tanto a la persona como el entorno es la unidad de análisis que incluye, a la vez, el pensamiento y el aprendizaje.

Salomon (2001) sostiene que las cogniciones distribuidas y las cogniciones de los individuos deben concebirse en una relación de influencia y de desarrollo mutuos. Por ello es que concluye que, en cuanto a metas de la educación en el dominio cognitivo, las



situaciones de cogniciones distribuidas no deben tenerse en cuenta solamente como fines en sí, sino como medios para mejorar el dominio de las competencias “solistas”².

Los enfoques *situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza* consideran que la actividad mental está inevitablemente anclada en la situación o contexto específico en la que transcurre; una situación dentro de la cual razonamos, pensamos, hablamos, recordamos, imaginamos, etc., influenciados por sus componentes.

Una de las principales tesis de la “cognición situada” considera que el conocimiento no consiste en un “equipamiento de la mente” estático sino que está situado en la actividad (Brown; Ash; Rutherford; Nakagawa y Campione, 2001). Para Lave (2001, 21), “el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de actuación de las personas en diversos ambientes. No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que reside en las relaciones entre ellos”.

“Los modos de conocer están íntimamente vinculados con los artefactos culturales de las situaciones, los cuales incluyen a las personas y las herramientas” (Brown *et al.*, 2001). Cuando en las clases de Ciencias los alumnos trabajan en pequeños grupos con simulaciones computacionales para resolver un problema acerca de un fenómeno, se posibilita su implicación progresiva en actividades auténticas del dominio de la Física, contribuyendo de esta manera al aprendizaje como proceso de enculturación (Díaz Barriga, 2003).

La idea de cognición situada (Brown; Collins y Duguid, 1989) considera que el conocimiento es un producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se usa, y que está situado en ellos. Por eso, la comprensión de la práctica educativa como contexto situado hace que sea necesario estudiar la actividad de las personas cuando actúan en contextos determinados, es decir, estudiar lo que dicen y hacen profesores y alumnos en clase mientras se resuelve un problema acerca de unos contenidos de aprendizaje en asociación con simulaciones computacionales.

La metáfora de un aula que sostiene muchas zonas superpuestas de desarrollo próximo y promueve el crecimiento a través de la apropiación mutua y la negociación del significado es la ventana teórica a través de la cual vemos el sistema de la actividad del aula y las prácticas comunitarias que surgen en ella (Brown *et al.*, 2001).

²Solista o persona solista en el sentido de “mente en soledad”, sin interactuar con herramientas culturales.



A través de estas *Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)* los participantes pueden desplazarse por diferentes rutas y a diferentes velocidades.

Una zona de desarrollo próximo es la región de actividad que los alumnos pueden recorrer con ayuda proveniente de un contexto de apoyo, que incluye a personas, con diferentes grados de conocimiento especializado, pero no se limita a ellas (Vigotsky, 1979), sino que puede abarcar también artefactos culturales como puede ser por ejemplo un contexto informático destinado a apoyar un aprendizaje intencional.

La expresión “apropiación mutua” remite a la naturaleza bidireccional en que se produce: “los alumnos de todas las edades, y de todos los niveles de especialización y de interés, siembran el entorno de ideas y de conocimientos de los que diferentes alumnos se apropian en proporción distinta, de acuerdo a sus necesidades y con el estado actual de las zonas de desarrollo próximo en las que se encuentran” (Brown *et al.*, 2001).

Tradicionalmente desde el campo de la tecnología educativa el aprendizaje ha sido pensado en una relación casi diádica con la tecnología, como una especie de efecto de la misma. Pero las diferentes aproximaciones a la tecnología se convierten en grandes metáforas que nos indican cómo pensar esas relaciones entre las personas y las máquinas. Las relaciones entre la tecnología informática y el aprendizaje han estado dominadas por una metáfora instrumental y, en gran medida, ése ha sido uno de los problemas incluso en la manera de pensar los aprendizajes. Cada metáfora expresa una realidad, o una faceta de la compleja realidad que es la relación de los hombres con la tecnología. Pensar la tecnología como texto nos permite analizar la tecnología según un modelo de pensamiento que detecta disposiciones y las “lee” como significativas (Rodríguez Illera, 2004).

En la medida en que haya una mediación cultural en la que exista una interacción tanto con otros agentes sociales como con otras herramientas culturales el ser humano puede aprender o desarrollarse y llegar a funciones de nivel superior. No son solamente las personas sino también las herramientas sociales las que pueden aportar una ayuda en la “fase inter” de la zona de desarrollo próximo. La teoría sociocultural de Vigotsky considera el origen social de los procesos mentales humanos y el papel del lenguaje y de la cultura como mediadores necesarios en la construcción y en la interpretación de los significados. La propuesta vigotskiana destaca también que el conocimiento se construye porque hay una mediación semiótica. Es decir, porque quien ayuda en un momento determinado a otra persona, quien co-construye con esa persona, puede hacerlo porque cuenta con un código que le permite las tres acciones que los lenguajes posibilitan: representarse el mundo, comunicarse con otros y regular la conducta del



otro. La co-construcción del conocimiento potencia el desarrollo y, por otro lado, esa co-construcción se produce porque hay situaciones de mediación semiótica (Cubero, 2005) y es influida por las características específicas de los códigos utilizados.

4.- CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EMPLEADO AL INTERACTUAR CON SIMULACIONES COMPUTACIONALES EDUCATIVAS

Las categorías conceptuales antes mencionadas establecen un marco referencial de dos dimensiones de estudio, una dirigida a los aspectos individuales de la cognición y otra a los aspectos sociales, con el propósito de dar cuenta de la relación entre los residuos cognitivos, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (Coll y Monereo, 2008) y la enseñanza que se propone en relación con la educación en general, y con la Enseñanza de las Ciencias y la investigación sobre el conocimiento estratégico puesto en juego por los estudiantes al utilizar simulaciones educativas en particular.

En los estudios sobre los efectos que se producen en el intercambio con las tecnologías se sostiene, casi de manera unívoca, que no puede haber un solo mecanismo que dé cuenta de éstos sino que depende de la naturaleza de la tecnología, de las clases de efectos que potencialmente pueda tener, de las circunstancias sociales y psicológicas en las cuales esa tecnología se encuentra y del marco cognitivo individual (Pea, 2001; Salomon, 2001; Salomon; Perkins y Globerson, 1992). Esto se enraíza en una relación de influencia y desarrollo mutuo que existe entre las cogniciones individuales y distribuidas (Salomon, 2001).

Desde las teorías constructivistas, se argumenta la existencia de habilidades de carácter general con cierta independencia del conocimiento disciplinar que posibilitan la planificación de acciones mentales, la supervisión de la comprensión, la evaluación del proceso seguido y de los resultados. Desde este enfoque se habla de la existencia de principiantes “estratégicos”. Ante la resolución de problemas académicos se requiere saber qué procedimientos realizar y qué otros conocimientos activar, así como cuándo y por qué. De esta manera, la comprensión de una disciplina no sólo conlleva conocimiento a nivel del contenido, hechos y procedimientos, sino lo que podría llamarse “conocimiento de orden superior” (Perkins y Simmons, 1988), o “conocimiento estratégico” (Monereo, 1997). Este tipo de conocimiento pone énfasis en el proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre que conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) utilizar para alcanzar determinados objetivos, como por ejemplo estrategias de resolución de problemas, estilos de



justificación, explicación y características investigativas del dominio.

Cuando el alumno en clases de Ciencias se enfrenta a simulaciones computacionales se conforma una situación de cognición distribuida. Entendiendo por ello que la cognición humana puede concebirse como distribuida más allá del ámbito del propio organismo, y ello en distintos sentidos: abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y de los artefactos. Según Perkins (2001, 128), “el entorno, los recursos físicos y sociales inmediatos fuera de la persona, participa en la cognición, no sólo como fuente de entrada de información y como receptor de productos finales, sino como vehículo de pensamiento”.

Las investigaciones muestran que los alumnos al interactuar juegos que consisten en simulaciones adquieren determinadas estrategias y habilidades (Gros, 2004). Se podría pensar que, también, las simulaciones en clases de Ciencias permitirían formar puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la adquisición de nuevos conocimientos, desarrollando conocimiento estratégico para resolver problemas de ciencias. De esta manera, las simulaciones estarían siendo consideradas un “andamio” en la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) que ayuda al alumno, con la colaboración del docente y pares, a regular el propio aprendizaje y favorece la apropiación progresiva de conocimientos y estrategias.

En particular nuestro interés se orienta al estudio del conocimiento estratégico que ponen en juego los estudiantes cuando trabajan en asociación intelectual con simulaciones computacionales de fenómenos físicos y la naturaleza de dicho conocimiento en relación a experiencias previas con simuladores en otros contextos. Se lo puede inscribir en el campo de la Tecnología Educativa. Entendiendo como Tecnología Educativa al “...espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las tecnologías de la Información y la Comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior” (Area Moreira, 2009).

Respecto al tema de los procesos cognitivos en el aprendizaje de las ciencias mediado por tecnología, C. Escudero (2009, 278) propone:

...seguir indagando acerca de algunos de los efectos cognitivos de enseñar y aprender con la tecnología; así como comprender mejor cómo el uso de determinadas aplicaciones mejora (o posibilita) nuevos tipos de acciones. Además de contribuir a fundamentar la construcción de una actual concepción de la resolución de problemas escolares en ciencias y su investigación a partir de nuevos marcos teóricos, principalmente psicológicos y sus implicancias pedagógicas y éticas. Respetando el escenario y el movimiento natural de las aulas, se parte del conocimiento de la



persona y sus capacidades y nos dirigimos hacia el conocimiento de la persona-cuando-utiliza-esa herramienta (computadora).

Adhiriendo a esta idea nos planteamos a continuación algunas cuestiones que nos permitan orientar el estudio sobre el conocimiento estratégico en las interacciones con simulaciones:

¿Cuáles son las estrategias que los alumnos emplean al utilizar simulaciones computacionales para la tarea de resolución de un problema asociado a un fenómeno físico? ¿Cuál es la naturaleza de dichas estrategias? ¿es posible identificar, y en tal caso cual es, la relación entre el conocimiento estratégico desplegado por un alumno y su conocimiento tecnológico previo? ¿es posible caracterizar de alguna manera las estrategias cognitivas empleadas? ¿es posible identificar estrategias de resolución de problemas características del campo de la Física?

Los usos cotidianos de las tecnologías marcan la necesidad de pensar en contextos interpretativos que los doten de sentido y significados. De ahí que los interrogantes antes enunciados sean sumamente complejos, puesto que el proceso interpretativo de los datos debe dar cuenta de un conocimiento enraizado en la cultura y no sólo en las paredes de las aulas.

Buscando dar respuesta a estos interrogantes se plantea como objetivo general: estudiar el conocimiento estratégico que ponen en juego los estudiantes cuando trabajan en asociación intelectual con una simulación computacional para la resolución de un problema acerca de un fenómeno físico.

Específicamente se intenta:

- Caracterizar el conocimiento tecnológico previo de los alumnos principalmente en relación a sus prácticas extraescolares con videojuegos o entornos de simulación.
- Identificar y caracterizar el “conocimiento estratégico” que despliegan durante la resolución de problemas físicos con simulaciones computacionales.
- Analizar las variaciones en los modos de utilización de las simulaciones en términos de conocimiento estratégico.
- Identificar la relación entre el conocimiento estratégico utilizado en simulaciones y la experiencia tecnológica previa.
- Identificar cambios en las estrategias usadas en simulaciones cuando los ambientes poseen elementos componentes similares a los videojuegos.



A modo de síntesis, en este artículo se presentan los elementos elegidos, provenientes de referenciales psicológicos, que permiten indagar, interpretar y comprender las prácticas escolares cuando los alumnos utilizan simulaciones computacionales, y orientan el recorte de la misma para que incluya aquellas relaciones que hacen que el fenómeno que deseamos estudiar, la puesta en juego por parte de los alumnos de conocimiento estratégico, se manifieste de ese modo y no de otro, es decir, reconstruir la integridad de las relaciones que le dan existencia, captando el fenómeno en su complejidad pero de modo inteligible. Este recorte de la realidad desembocará en un enunciado problemático lo suficientemente rico como para captar las múltiples relaciones entre niveles de la realidad que podrían estar dando lugar a la ocurrencia del fenómeno. De esta manera los conceptos teóricos seleccionados -mediación instrumental, el carácter distribuido de la cognición, la zona de desarrollo próximo y el carácter situado de la cognición- no se usan en su función explicativa sino como función de articulación y apertura a lo indeterminado.

5.- REFERENCIAS

- Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Manual electrónico. Extraído el 4 abril, 2009 de <http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>.
- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, A. G. y Campione, J. (2001). Conocimiento especializado distribuido en el aula. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 242-290). Buenos Aires: Amorrortu.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Burbules, N. C. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En C. Magadán y V. Kelly (comps.), *Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas* (pp. 31-40). UNICEF ARGENTINA, IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Burbules, N y Callister, T. (2000). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 403-427). Buenos Aires: Amorrortu editores.



- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 623-651). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (eds.), *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (pp. 81-132). Buenos Aires: Santillana (cuarta edición, 1996).
- Cubero, Rosario (2005). *Perspectivas constructivistas. La Intersección entre significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.
- Escudero, C. (2009). Una mirada alternativa acerca del residuo cognitivo cuando se introducen nuevas tecnologías. El caso de la resolución de problemas en ciencias. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10 (1), 272-292.
- García Barneto, A. y Bolívar Raya, J. P. (2005). Uso de simulaciones informáticas en la enseñanza de la física: movimientos armónicos simples y ondulatorio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Número extra.
- García Barneto, A. y Gil Martín, M. R. (2006). Entornos constructivistas de aprendizaje basados en simulaciones informáticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), 304-322.
- Gros, B. (2002). Videojuegos y alfabetización digital. Publicado originalmente en la *Revista Enredando.com*. Extraído 10 de junio, 2009, de <http://www.diegolevis.com.ar/secciones/infoteca.html>
- (2004). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer S.A.
- Gros, B. y Miranda, J. (2008). Con el dedo en la pantalla: El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Revista Electrónica*



- Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 108-129.
- Jimoyiannis, A. y Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students understanding of trajectory motion. *Computers & Education*, 36 (2), 183-204.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. En, C. Reigeluth (Ed.) *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D. y Carr, C. (2000). Mindtools: Affording Multiple Knowledge Representations for Learning. En S. P. Lajoie (ed.), *Computer as cognitive tools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D. H.; Carr, C. & Yueh, H. (1998). Computers as Mindtools for engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends*, 43 (2), 24-32.
- Krajcik, J.; Soloway, E.; Blumenfeld, P. & Marx, R. (2000). Un andamiaje de herramientas tecnológicas para promover la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias. En C. Dede (comp.), *Aprendiendo con tecnologías* (pp. 60-77). Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and personality*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Monereo, C. (1997, noviembre). "Les Demoiselles" de Picasso. *Cambio cognitivo y conocimiento estratégico*. Ponencia presentada en el III Seminario sobre constructivismo y Educación, Sevilla, España.
- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 75-125). Buenos Aires: Amorrortu.
- Perkins, D.N. (2001). La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 126-152). Buenos Aires: Amorrortu.
- Perkins, D. N. y Simmons, R. (1988). Patterns of misunderstanding: An integrated model for science, math, and programming. *Review of Educational Research*, 58, 303-26.



- de Pablo Pons, J. (2009). Introducción general. En J. de Pablo Pons (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 27-42). Málaga-España: Ediciones Aljibe.
- Pontes Pedrajas, A. (2005). Aplicaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación científica. Primera parte: funciones y recursos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (1), 2-18.
- Rodríguez Illera, J. L. (2004). *El aprendizaje virtual: Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario, Argentina: Ediciones HomoSapiens.
- Salomon, G. (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos. Un enfoque interactivo dinámico. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1991). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. En L. Tolchinsky Landsmann (Ed.), *Culture, Schooling and Psychological Development*. Norwood: Ablex.
- Salomon, G; Perkins, D.N. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13, 6-20
- Salomon, G., Perkins, D. N. y Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, 20 (3), 2-9.
- Sierra, J. L. (2004). *Estudio de la influencia de un entorno de simulación por ordenador en el aprendizaje por investigación de la Física en Bachillerato*. Tesis para optar el título de doctor. Universidad de Granada.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Bouciguez, M. J. y Santos, G. (2010). Categorías conceptuales para el estudio del conocimiento estratégico empleado al interactuar con simulaciones educativas, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 396-414 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7470/7486



ENSAYOS

MITOS Y LEYENDAS SOBRE LOS JUEGOS DE ROL

Resumen: Los juegos de rol aparecen en la década de los años 70 en Estados Unidos, creados por Gary Gigax y Dave Arneson, padres del ya famoso *Dragones & Mazmorras*.

No obstante, fueron pocos los años de tranquilidad, ya que en su país natal se le consideró culpable de promover el suicidio de varios adolescentes que habían sido jugadores de *Dragones & Mazmorras*. Los engaños de la información y los prejuicios de las noticias sobre estos juegos de rol provocaron que varias personas se interesaran por este fenómeno, analizando dichos mitos y comprobando la verdad de estos rumores. Uno de estos estudiosos fue William Watson, creador de la página web The Inquirer, en la que se dedica a desmontar estos y otros tópicos sobre juegos de rol.

Palabras clave: juegos de rol; mitos; *Dragones & Mazmorras*; Gary Gigax; Dave Arneson.



MYTHS AND LEGENDS ABOUT ROLE PLAYING GAMES

Abstract: Roleplaying Games were born in the 70's in the United States, created by Gary Gigax and Dave Arneson, both parents of the now famous game *Dungeons & Dragons*.

However, this game had few years of calm, because in its native country it was found guilty of promoting the suicide of several teenagers who were *Dungeons & Dragons* players.

The lies of the information concerned and the prejudices of the news about these roleplaying games caused that some people became interested in the topic, analyzing those myths and checking the truth of these rumors.

One of these scholars was William Watson, creator of the website called *The Inquirer*, which is dedicated to dismantle these and other prejudices about roleplaying games.

Key words: roleplaying games; myths; *Dungeons & Dragons*; Gary Gigax; Dave Arneson.



MITOS Y LEYENDAS SOBRE LOS JUEGOS DE ROL

Fecha de recepción: 23/06/2010; fecha de aceptación: 17/09/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Rocío Tizón

Druidesa70@hotmail.com

Escritora

1.- INTRODUCCIÓN

Desde su aparición en la década de los 70, los juegos de rol han sido considerados como algo peligroso. En Estados Unidos, el juego que ha sufrido una caza de brujas más tenaz ha sido *Dungeons & Dragons*, al que se le ha acusado de provocar suicidios en adolescentes que jugaban a él. Es más, la madre de uno de ellos, Patricia Pulling, comenzó una verdadera cruzada en periódicos y televisiones denunciando que este juego había provocado que su hijo se suicidara.

William J. Walson elaboró un listado en el que se muestran los siete mitos que existen sobre los juegos de rol. Hay que decir que él lo enfocó sobre todo en *Dragones & Mazmorras*, pero dichos tópicos son extrapolables a todos los juegos de rol en general. Walson es colaborador de la página *The Escapist*, que se dedica a analizar los juegos de rol de fantasía y a desmontar los prejuicios que existen en torno a ellos. A lo largo de su experiencia, ha podido listar los mitos sobre juegos de rol que nos ocupan.

La mayoría de estos mitos tienen un contenido basado en la ignorancia del público general sobre los juegos de rol, y son fruto de la desinformación y del boca a boca. De hecho, nos resultarían irrisorios, pero no podemos caer en esta postura por dos motivos. El primero es que no podemos olvidar que estos rumores surgieron tras la muerte de dos personas, lo que no deja de ser un hecho trágico. Y el segundo es que estos rumores se encuentran tan fuertemente incrustados en la mentalidad de los padres y educadores que para ellos es algo normal pensar de esta manera, a pesar de que a nosotros nos pueda parecer absurdo. Las personas que piensan así son líderes influyentes de comunidades religiosas y políticas de América, y hay muchos padres y educadores pendientes de cada una de sus palabras. Estos padres, a su vez, perpetúan los tópicos que se han creado en torno a los juegos de rol sin cuestionarlos siquiera, con lo que se empieza a transmitir una falacia basada en pruebas falsas, leyendas urbanas y, sobre todo, miedo.



2.- MITOS SOBRE LOS JUEGOS DE ROL

Por lo tanto, según estas creencias, podemos recopilar los siguientes mitos:

2.1. *El personaje y el jugador son la misma persona*

Falso. Si bien la novedad que supusieron los juegos de rol es que el jugador encarna al personaje durante la partida, al final de la misma deja de comportarse de la manera en que lo haría su personaje porque el juego ha acabado. Este tipo de experiencia lúdica nunca se había llevado a cabo hasta que aparecieron los juegos de rol, porque hasta el momento los jugadores contemplaban el juego desde fuera, sin desarrollar empatía con el personaje. Sin embargo, tras la aparición del rol, los jugadores pasan a comportarse durante la partida como los personajes a los que encarnan, de la misma manera que un actor se comporta como su personaje durante el rodaje de una película o en una obra de teatro.

Sin embargo, afirmar que el personaje y el jugador son la misma persona no es del todo cierto, pues aunque ambos papeles coinciden durante el tiempo que dura la partida, al finalizar la misma todos los jugadores asumen la finalización del juego y dejan de comportarse como sus personajes. Afirmar que no lo hacen es como decir que los actores siguen encarnando a sus personajes cuando ha acabado el rodaje de la película o finalizada la obra de teatro. Es un mito basado en los rumores y en las verdades a medias, que a las personas que conocen los juegos de rol les puede hasta causar hilaridad por la base de su afirmación. En España, esta teoría fue muy manejada por los medios de comunicación tras el Crimen del Rol en 1994, ya que se decía que Rosado estaba interpretando un papel cuando llevó a cabo el asesinato. No obstante, no hay nada más lejos de la verdad, ya que lo que estaba haciendo no tiene nada que ver con los juegos de rol. Para empezar, no había grupo de personajes, ni director de juego, ni sistema de juego, elementos necesarios para todo juego de rol. Las personalidades que encarnaba Rosado eran producto de un desarreglo psíquico, no de la interpretación de ningún personaje.

2.2. *Los juegos de rol enseñan a los jugadores a lanzar hechizos*

Como podemos ver, este mito se refiere sobre todo a aquellos juegos de rol que utilizan la magia. Tanto en juegos de corte clásico como *El Señor de los Anillos*, *Rolemaster*, *Dungeons & Dragons*, etc., como en otros más modernos como *Mago*, *Vampiro: La*



Mascarada, Demonio, etc., los jugadores pueden encarnar a magos. Pero de ahí a afirmar que mediante un juego de rol el jugador puede aprender magia es como decir que los jugadores que llevan guerreros aprenden a luchar por el mero hecho de jugar. También es cierto que existen fórmulas y objetos mágicos en los juegos de rol, pero están concebidos dentro del marco del juego y no son reales. No olvidemos que el rol es una simulación, por lo que no dejamos de jugar “como si fuéramos guerreros” o “como si fuéramos magos”. Es decir, el jugador se pone en el papel de un mago o un guerrero durante las horas que dure la partida. Se pueden aprender cosas reales, como localizaciones geográficas preparando una partida de rol. Pero la magia no es una de ellas.

2.3. *En los juegos de rol, hay ganadores y perdedores*

Si en algo se distinguen los juegos de rol del resto de juegos es por la ausencia de perdedores. Es decir, en un juego de rol nadie “gana” ni “pierde” en el sentido clásico del término, sino que o bien el grupo consigue los objetivos que el *master* les ha propuesto o no los consigue. El hecho de que un personaje muera en la partida tampoco se considera que haya perdido. En los juegos de rol se exalta el compañerismo y el valor del grupo para conseguir determinados objetivos que un personaje solo no podría llevar a cabo. No existen dos bandos diferenciados como tales, a diferencia de lo que ocurre en otros juegos como el ajedrez, las damas o los juegos de cartas. El objetivo final de un juego de rol no es ganar en el sentido estricto de la palabra, sino conseguir la misión que el *master* ha propuesto al inicio de la partida. Tampoco el *master* es el antagonista de los jugadores. Les puede poner las cosas difíciles, sí, pero no imposibles, por la sencilla razón de que si lo hace, lo más seguro es que la partida no pueda tener lugar.

Hace un par de años, el periódico español que publicaba el siguiente titular: “*Matan a un joven y a su familia por perder en un juego de rol*”. La noticia, basada en el sempiterno desconocimiento que muchos medios de comunicación tienen ante los juegos de rol, no se sostenía precisamente por lo que estamos explicando ahora. El compañerismo es un elemento básico en los juegos de rol. Los personajes pueden tener sus diferencias, pero colaboran para conseguir un objetivo común. El juego de rol al que hacía referencia la noticia no era tal, sino que había sido inventado por uno de los componentes del grupo de juego. Cualquier juego que tenga ganadores y perdedores no es un juego de rol. El problema radica en que nadie en los medios de comunicación está interesado en desmentir este tópico, que se va perpetuando debido a la ignorancia de la sociedad hacia este tipo de juegos.



2.4. Los juegos de rol ensalzan la violencia

Este mito es discutible. Porque aunque los juegos de rol suelen tener combates, peleas y situaciones violentas, no quiere decir que presenten estas situaciones como una manera de resolver las cosas en la vida real.

Por otra parte, sí que es cierto que los juegos de rol se basan en el conflicto. Toda historia necesita un conflicto para seguir avanzando. Lo cual no quiere decir que sea sinónimo de violencia. El conflicto es la tensión inherente a la propia historia, el motor que la hace seguir adelante y que hace que los personajes evolucionen. Pero es algo sutil que provoca la evolución de los personajes y que puede producirse entre los propios personajes (por diferencias entre ellos), entre los personajes y la sociedad, o por parte de un personaje contra sí mismo.

Ahora bien, es un hecho probado que en la mayoría de partidas de rol hay encuentros o combates como parte integrante del juego. El *master* intentará siempre poner a sus personajes en situaciones comprometidas para ver cómo las resuelven. La recompensa por salir airoso de estas situaciones son los puntos de experiencia. También es cierto que esto implica lucha en la mayoría de los casos, a veces sin que los personajes hayan hecho nada para provocarla. Las situaciones son tan dispares como directores de juego existen. Y de la pericia de los jugadores depende salir airosos o no.

Por otra parte, los juegos de corte fantástico que se ambientan en mundos de fantasía, tienen un conflicto añadido por la diversidad de razas. Esto no es hacer apología de la xenofobia, sino que el autor del juego ha decidido crear algunos conflictos interraciales basados en la historia del propio juego. No hay más que acudir a *El Señor de los Anillos* para ver un buen ejemplo de esto. Y, sin embargo, es un libro eminentemente pacifista, en el que sus personajes entran en guerra cuando no les queda otro remedio y contra su voluntad. No obstante, hay que insistir en que esto es un aderezo del juego para hacerlo más interesante y que las guerras entre razas sólo se dan dentro del marco lúdico.

Por lo tanto, el conflicto como tal existe en los juegos de rol, tanto en los enfrentamientos, como entre algunos personajes, como entre razas, pero esto no implica exaltación de la violencia en la vida real. Pero este mito ha de ser matizado y es uno de lo más difíciles de erradicar del imaginario colectivo, porque cualquiera puede poner el ejemplo de un combate como ejemplo de lo que está diciendo. Es uno de los tópicos más peliagudos que tienen los juegos de rol y desmontarlo depende en gran medida de



la capacidad que tenga la persona que hace la acusación de estar dispuesto a escuchar nuestras razones.

2.5. Los juegos de rol inducen a comportamientos obsesivos

Este mito es el resultado de una generalización. Los juegos de rol son una afición lúdica, creativa y cultural. El peligro de los comportamientos obsesivos no proviene de los juegos de rol, sino de las personas. Los cuchillos en sí mismos no son malos ni buenos. Los cuchillos no son un arma. Es la persona que los utiliza quien decide utilizarlos como tal. El ejemplo es un poco simplista, pero da una idea de lo que quiero decir.

Evidentemente, una persona que juegue a rol todos los días durante 10 horas diarias, sí tiene un problema obsesivo. Pero ese problema no sería diferente del que tiene una persona que acude todos los días a un gimnasio durante 10 horas diarias. Cualquier factor de nuestra vida puede dar lugar a un comportamiento obsesivo. Para algunas personas, la limpieza de la casa, algo que es bueno a priori, puede convertirse en un problema si se obsesionan con ella.

El problema que tienen los juegos de rol es que la línea que separa el divertimento de la obsesión es demasiado fina. Desde el punto de vista de las personas que no juegan a rol, el hecho de que las personas que sí lo hacen se pasen las tres tardes del fin de semana jugando a rol puede parecerles algo demente. De la misma manera que a las personas que no les gusta el deporte no entienden cómo las personas forofas pueden ir al campo con frío, lluvia o a pleno sol para ver un partido. Lo que estoy tratando de decir es que todo es una cuestión relativa, porque todo en esta vida puede provocar obsesión: Internet, el trabajo, la bebida, etc. Cualquier persona que pase unos límites es evidente que tiene un problema, sea en el rol o en el mus.

Es cierto que hay jugadores de rol que aprovechan la jornada laboral para preparar sus partidas. Y que juegan todas las tardes del fin de semana. Hay algunos que se vanaglorian de no tener vida social. Pero también hay jugadores que juegan una vez cada tres años porque les apetece probarlo o hacer algo distinto. Ninguno de los dos ejemplos es representativo. No se pueden utilizar los extremos para hablar de un comportamiento medio. Aunque todos conocemos algunos de los casos que he citado antes, seguro que conocemos más personas que juegan cada cierto período de tiempo, y lo alternan con otras actividades sociales, como salir con los amigos, ir a algún



concierto o ver escaparates. Ése es el comportamiento que prima en la media. Los excesos no son culpa de los juegos de rol, sino que son las personas quienes pueden llegar a tener un problema cuando se pasa cierto límite. Pero al tratarse de algo peyorativo para el resto de la sociedad como son los juegos de rol, la tentación de achacarles algo negativo es muy grande. Cuando los juegos de rol no aparecen en las noticias, hay personas a las que les gustaría que aparecieran y que se les achacase que provocan algo malo. Pero la verdad es que mientras los juegos de rol no priven al individuo de ciertas relaciones básicas, como ver a su familia, estar con ellos, o con sus amigos, y no descuidar las tareas del día a día, no podemos hablar de que provoquen obsesión.

2.6. Los juegos de rol convierten a las personas en criminales

En ocasiones, se ha culpado a los juegos de rol de provocar que personas normales llevaran a cabo atrocidades que ni siquiera se les habrían pasado por la mente si no hubiesen jugado a rol. Si cogemos los crímenes cometidos en España desde 1994, veremos que, cuando un asesinato es extraño o desconcertante para la policía, se recurre a la hipótesis de los juegos de rol. Si volvemos a analizar los mismos crímenes una vez resueltos, y comprobamos cuáles fueron los verdaderos motivos que tuvieron los asesinos para llevarlos a cabo, comprobaremos que en realidad ninguno estuvo relacionado con los juegos de rol. Si esto lo extrapolamos y le hacemos esta pregunta a cualquier persona que no sabe absolutamente nada sobre juegos de rol, seguro que nos cita por lo menos dos: el llamado Crimen del Rol y el Asesino de la Katana. No se puede culpar a Javier Rosado y a Félix Martín de que los juegos de rol les hubieran llevado a cometer un asesinato, por la sencilla razón de que no había ningún juego de rol involucrado. De nuevo, una persona ajena al rol puede formular otra pregunta: ¿Y *Razas* qué era entonces? Pues un juego inventado por el propio asesino que no tenía dados, ni fichas, ni grupo de jugadores, ni director de juego propiamente dicho y como hemos citado antes, había perdedores. *Razas* era una aberración social consistente en etiquetar a la gente en arquetipos y eliminar a los que no cumplían ciertas normas. Es más, el juez instructor del caso decretó que en el momento de llevar a cabo el asesinato, Rosado y Martín tenían “sus facultades volitivas e intelectivas intactas”. Es decir, que ambos sabían claramente que estaban cometiendo un asesinato, por lo que tampoco sería cierta la afirmación de que un juego de rol les volvió locos.

Por otra parte, el segundo crimen, que llevó a cabo José Rabadán con una katana, supuestamente fue por la influencia de un videojuego, por lo que no nos debería ocupar



nada aquí, aunque los periódicos lo metieron en el mismo saco que los juegos de rol, creando un batiburrillo que desconcertó a la opinión pública.

Para los medios de comunicación que difaman el rol, resulta muy tentador agrupar todo lo sórdido o desconocido bajo el epígrafe “macabro juego de rol”. Esta categoría engloba videojuegos, celos, crímenes pasionales, por dinero, entre sectas o asesinatos que se dan porque sí, como los célebres Asesinatos de la Baraja, a los que primeramente achacaron que era un juego de rol. Esta particular cruzada puede desmontarse con estos argumentos, pero repito, para los medios de comunicación resulta muy jugoso soltar estas hipótesis que más que dar datos, lo que hacen es extender la desinformación entre la audiencia.

2.7. Los juegos de rol inducen al suicidio

Este mito está particularmente extendido en Estados Unidos, ya que allí no han tenido crímenes atribuidos al rol, pero sí se le ha echado la culpa del suicidio de tres adolescentes que eran jugadores del juego *Dungeons & Dragons*. No obstante, a pesar del revuelo que se montó, sí que hay que reconocer un mérito de los americanos con respecto a España, y es que al poco de tiempo de cometerse los suicidios empezaron a hacerse estudios psicológicos para comprobar estadísticamente si había algún tipo de relación entre los suicidios y el rol. En España se tardó años en que el Defensor del Menor encargara este tipo de estudio al Colegio de Psicólogos de Madrid. Dicho resultado no ha sido tampoco demasiado difundido.

Pero volviendo a Estados Unidos, estudios como *Relación entre Estabilidad Mental y el Juego Dungeons & Dragons* o *Relación entre Juegos de Rol y comportamiento criminal admitido* demostraron que no había ninguna relación entre los jugadores de rol y el suicidio. Algunos de estos estudios se realizaron varias veces para comprobar que los resultados eran coincidentes. Y efectivamente lo eran. Esto no quita para que la madre de uno de los adolescentes comenzara una cruzada por territorio americano para desprestigiar los juegos de rol a los que jugaba su hijo. Naturalmente, no mencionó que Irving Pulling tenía problemas psicológicos por falta de comunicación y de atención de su familia, y porque se negaba a reconocer su homosexualidad ante su madre. Es más fácil echarle la culpa a los juegos de rol.

A partir de este momento, surge la Comisión para el Progreso de los Juegos de Rol, creada por William Flat en 1988. Flat compatibilizó sus tareas como sacerdote con la



elaboración de artículos sobre los juegos de rol y el envío de los mismos a diferentes periódicos y emisoras, para que los periodistas, los padres y los educadores tuvieran una idea más precisa y menos abominable de lo que eran los juegos de rol.

Éstos son los siete mitos que enumeró William Walton. No obstante, en los últimos años, han aparecido dos más, que a continuación enunciamos:

2.8. Los juegos de rol son machistas. Sólo los hombres juegan a rol

Si no podemos relacionar los juegos de rol con los asesinatos y los suicidios, vamos a relacionarlos con otros comportamientos denigrantes, como el machismo, parecieron pensar los detractores del rol.

Es cierto que el número de jugadoras de rol es comparativamente más bajo que el de jugadores, pero esto no quiere decir que los juegos de rol sean proclives al comportamiento machista. Como en todo, la mujer va incorporándose poco a poco a áreas que antes le estaban vetadas, y los juegos de rol van teniendo una incorporación lenta, pero constante de mujeres jugadoras y directoras de juego. Quizá en algunos juegos de rol sí que hay una actitud algo machista relacionada con la temática del juego. Por ejemplo, en la Edad Media la mujer no pintaba absolutamente nada en la sociedad. Algunos juegos se toman ciertas licencias históricas porque si no, los personajes femeninos no disfrutarían de ellos. También es cierto que a veces las mujeres no se atreven a tomar parte en un juego de rol por desconocimiento del mismo o por vergüenza. Afortunadamente, estas actitudes se van abandonando y a nadie le extraña que las mujeres jueguen a rol u organicen activamente eventos relacionados con el rol, como jornadas, charlas o clubes.

2.9. Los juegos de rol son infantiles

Es cierto que todos empezamos a jugar con cierta clase de juegos y que luego los hemos cambiado según avanzaban nuestros gustos. Pero esto se ha producido en toda clase de juegos y no sólo con el rol. De pequeños jugábamos al escondite y no al trivial. Con el rol pasa lo mismo, con el añadido de que ningún juego de rol puede ser considerado infantil en su totalidad porque los niños no suelen empezar a jugar a rol hasta los 12 años. Pero aun así, el jugador de rol suele cambiar sus gustos a lo largo de su vida. Existen juegos de rol de una temática muy variada, de forma que algunos atraen a los jugadores que están empezando, y otros atraen a los más adultos. Esta segregación por



edades también tiene que ver con la interpretación, porque hay algunos personajes que requieren un mayor esfuerzo o tienen motivaciones distintas con los que un chaval joven puede sentirse más confuso. No obstante, esto tampoco quiere decir que los juegos estén catalogados por edad, ya que muchos jugadores juegan varias campañas a la vez, y en ellas se mezclan varios tipos de juegos.

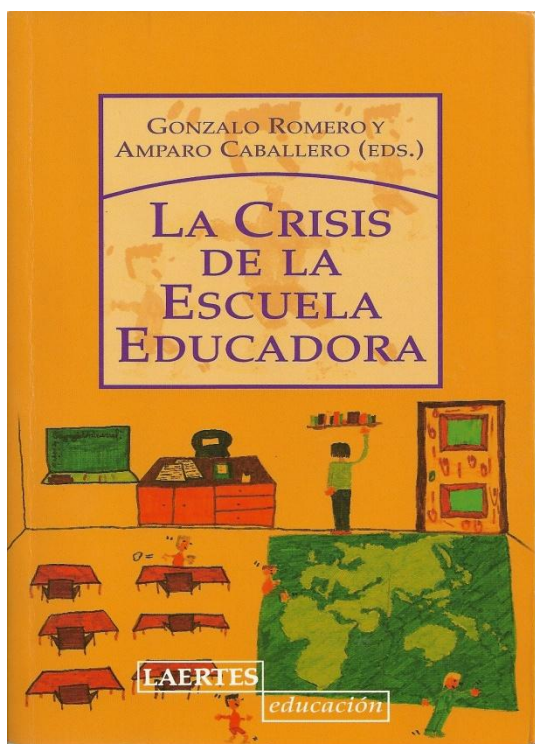
Todos los mitos anteriores nacieron alrededor del juego *Dungeons & Dragons* y después se extrapolaron al resto de juegos de rol. Al primer juego le han acusado de ser satánico, de que mediante su manual se puede vender el alma al diablo, de que los personajes interpretan el papel de vándalos, ladrones y asesinos (sin decir nada de los paladines o los sacerdotes, por ejemplo), de presentar falsos dioses para conseguir la adoración de los jugadores, de que las reglas para el combate contienen violencia explícita y de que hace falta meterse en túneles y alcantarillas para jugar. Después de lo expuesto, no he querido profundizar mucho más en estos mitos porque se caen por sí solos. Sin embargo, lo triste es que todavía haya que recurrir a argumentos para defender los juegos de rol ante personas que no los conocen. Si una persona está convencida de que los juegos de rol son malos, deberíamos intentar que nos escuche primero, y exponerle nuestros razonamientos. Siempre hay alguien todavía que nos dice que los juegos de rol es “eso en lo que se mata gente”. Es deber de jugadores, asociaciones, editoriales, y en general, todas las personas relacionadas con el rol desmentir estas acusaciones, y poner nuestro granito de arena para que el rol sea visto de una vez por todas como una afición sana, saludable, creativa e inteligente y no como la aberración que muchos todavía piensan que es.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Tizón, R. (2010). Mitos y leyendas sobre los juegos de rol, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 415-425 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7448/7464



RECENSIONES



ROMERO , G. y CABALLERO, A. (Eds.)
(2009): *La Crisis de la Escuela Educadora*.
Barcelona, Laertes educación. 272 pp.

Gonzalo Romero, profesor del Dpto. de Didáctica de la Universidad de Alcalá, y Amparo Caballero, Dra. en Psicología y profesora del Dpto. de Psicología social y metodología de la Universidad Autónoma de Madrid, son los editores de este interesante libro, donde ocho autores, analiza de forma crítica la actualidad de la escuela e invita a reflexionar sobre la necesidad de encaminar nuestros esfuerzos hacia lo que ellos llaman “Escuela Educadora”.

El debate sobre la crisis de la escuela ha sido (y es) un tema de preocupación dentro (y fuera) de los profesionales del campo educativo. Los ocho autores de este libro



pretenden analizar la situación actual de la escuela aportando diferentes visiones que tienen un denominador común: analizar, cada uno desde su perspectiva, las repercusiones que la sociedad capitalista y la globalización tienen para la educación y la situación que los profesionales deben ocupar al respecto.

Se sitúan y defienden «una escuela que educa para la vida» frente a la «escuela que amaestra para el mercado», (Pág.14). Dar la posibilidad de formarse como seres humanos desde la singularidad de cada uno y el respeto a todos, sin perder de vista nuestra condición de seres sociales. Por ello apuestan por un cambio en las políticas educativas, que hasta ahora «sus desarrollos son incapaces de proponer algo más allá de reformas de forma y nunca de fondo» (Pág.82), hacia una desvinculación del mercado y una vinculación con la Educación. Esto requiere de la construcción de una identidad política de la escuela basada en la democracia y la participación de todos, incluyendo aquellos alumnos considerados “disruptos, malos malotes, zoquetes, complicados...” con los que hay que comprometerse y ayudar a encontrarse a sí mismos, lo cual plantea un reto: «El problema empieza a complicarse para quienes no nos conformamos con apartar “las manzanas de las discordias” del cesto de la sociedad aprendiente.» (Pág. 28). Para ello, queda un paso importante para la escuela: «Escuela como institución activa en el medio en social en que se encuentra» (Pág. 36), y también «un giro radical en la formación inicial del profesorado y en su formación permanente» (Pág. 98).

Por si todo esto no presentase ya pocos problemas, la rivalidad entre los docentes se une como un hándicap más, generando que «”lo académico” se opone a “lo escolar”, la perspectiva de enseñanza “tradicional” a la “innovadora” y “el profesor científico” al “profesor educador”» (Pág. 177). En esta lucha entre conocimiento científico y pedagogía, los autores abogan por la importancia del profesor educador sin dejar de lado el conocimiento de la disciplina, «el saber científico-didáctico» (Pág. 205). Siguiendo la suma de adversidades, las últimas reformas educativas en España, partiendo de la Ley General de Educación de 1970, se caracterizan por dos aspectos, el primero por el gran número de ellas en poco tiempo, y el segundo su dependencia más de factores más políticos que educativos. El libro presenta, de la mano de F. Arroyo y M. Álvaro Dueñas, una visión muy crítica, y reflexiva a la vez, sobre cada uno de los pasos que se han dado durante los procesos de reforma, cuestionando la calidad y la puesta en marcha de algunas de ellas, «las reformas educativas españolas de los últimos cuarenta años, han sido reformas pero no educativas.» (Pág. 165).

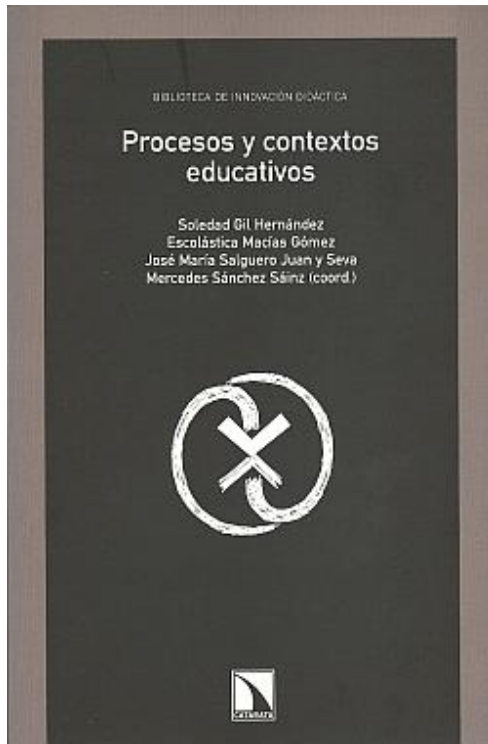


Para combatir todo esto, además de un gran número de reformas de carácter político, administrativas, de planteamiento, legislativas... en las que a lo largo del libro se dejan entrever de forma más o menos directa, también se ha de intentar promover la motivación del alumnado desde todas las facetas posibles, puesto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje son muchas y muy distintas las variables que intervienen y sobre las que hay que intervenir.

Finaliza el libro con un último capítulo: «*Y al final del túnel... la Universidad*», que presenta un análisis crítico sobre la situación de la Universidad a lo largo del tiempo, sus avances y retrocesos (más retrocesos que avances en la últimas décadas) y el abandono de ideales que deberían de ser primordiales en la Universidad del S. XXI en detrimento de otros que lo llevan siendo demasiado tiempo.

Libro muy recomendable, altamente crítico que invita a la reflexión acerca del camino que está tomando la educación en nuestra sociedad; apostando por un mercado que se tambalea y constituyéndose sobre un sistema en detrimento, en el que el poder lo tiene el color verde, y no aludiendo a la esperanza, y la educación apoya un fin al que va unido un precio no moral, para nuestra desgracia, sino económico.

Jorge Martín Domínguez
Universidad de Salamanca
jorgemd@usal.es



GIL HERNÁNDEZ, S; MACÍAS GÓMEZ, E; SALGUERO JUAN Y SEVA y SANCHEZ SAINZ, M (coord.) (2010): *Procesos y contextos educativos*, Madrid. CATARATA, 133 págs.

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se requiere en las aulas nuevas metodologías que tomen al estudiante como elemento principal de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y que valoren todo el trabajo de éste, tanto de manera presencial, como no presencial.

La editorial *Catarata* mediante su serie *Biblioteca de Innovación Didáctica*, colección a la cual pertenece el libro *Procesos y contextos educativos*, pretende contribuir al desarrollo práctico de las nuevas materias convirtiéndose

en un material esencial para diversas asignaturas. En el caso del manual que en esta ocasión nos compete, desarrolla la asignatura obligatoria que dentro del *Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria* (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre), lleva su mismo nombre: *Procesos y contextos educativos*.

El equipo de autores, de las especialidades de Pedagogía y Psicología, y con experiencia como orientadores en diferentes centros de la Comunidad de Madrid, forman parte del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

El libro lo encontramos dividido en dos grandes partes: una primera parte teórica en donde se plantean las bases teóricas para el desarrollo de la asignatura y una segunda parte en las que se nos proporcionan diversas actividades reales y factibles de poner en práctica en el aula. Así mismo, de manera complementaria; Además de la correspondiente bibliografía situada al final del libro; Al principio del manual, para

facilitar el sentido de éste, las tres autoras y el autor, nos proporcionan los contenidos temáticos y las competencias propias de la asignatura.

Dentro de la parte teórica que nos muestra los conceptos clave necesarios para el funcionamiento docente dentro de los centros, podemos encontrar tres grandes bloques bien diferenciados, coincidiendo con los tres grandes temas tratados en la asignatura: Didáctica y Organización escolar, la Orientación y la Tutoría en secundaria y la atención a la diversidad en secundaria.

Gracias a este pequeño y manejable libro, Soledad, Escolástica, José María y Mercedes, los cuatro autores del libro, nos proporcionan además de un gran manual de apoyo tanto para estudiantes como profesores de la asignatura *Procesos y contextos educativos*, una obra que puede permitir a cualquier lector acercarse a conocer cómo se encuentra el sistema educativo actual sobre la base de una escuela inclusiva.

Juan Pablo Hernández Ramos,
Universidad de Salamanca
juanpablo@usal.es



García Medina, R. y Parra Ortiz, J.M (2010): *Didáctica e innovación curricular* (134páginas). Los libros de la Catarata, Madrid.

Nos encontramos ante un recurso, en esta ocasión un libro, con gran valor para aquellas personas dedicadas a la educación, concretamente los estudiantes de los grados de Maestro, Pedagogía y Educación social. Sin embargo, dicho material es un excelente apoyo para todas aquellas personas interesadas en la didáctica y los procesos de enseñanza/aprendizaje en las aulas.

Se encuentra elaborado por Raúl García Medina, Doctor en Pedagogía y profesor de la Universidad Complutense de Madrid en dónde imparte la asignatura Didáctica e innovación curricular. Comparte autoría con José María Parra Ortiz, profesor titular de la misma

universidad, impartiendo la asignatura de Didáctica General así como colaboraciones con varios programas de máster y doctorado.

Didáctica e innovación curricular nos presenta dos partes muy bien diferenciadas: una teórica, en dónde el lector podrá adquirir conceptos básicos como didáctica, currículo o innovación. En la segunda parte del libro podemos acceder a diferentes actividades con el objetivo de mejorar y guiar nuestra práctica educativa.

En los últimos años hemos asistido a una revolución educativa en las aulas debido a la aparición de las denominadas Tics (Tecnologías de la información y la comunicación). Esta situación ha hecho olvidar la importancia de la **didáctica** a la hora de utilizar cualquier recurso. Se pone de manifiesto la importancia de adoptar una metodología constructivista, en dónde el sujeto sea activo y el aprendizaje se convierta en significativo.

Junto a la didáctica, el **currículo** se convierte en una parte fundamental a la hora de desarrollar nuestra práctica educativa. A partir de la lectura realizada, los autores nos advierten de la importancia del currículo oculto frente al currículo oficial. Esta cuestión

nos advierte de la necesidad de un buen desarrollo del currículo, además del diseño y su evaluación.

En el año 2006, con la nueva ley orgánica de educación (LOE) y el apareamiento de las tics en las aulas de nuestro país, el término **competencias** ha adquirido una importancia fundamental. De las 8 que se consideran básicas me gustaría destacar dos en especial, debido al contexto en donde nos enmarcamos: la referida al tratamiento de la información y competencia digital así como la competencia social y ciudadana.

Todos los días, desde las instituciones públicas como privadas, los medios de comunicación, las tics, nos hablan de la importancia de la innovación. Una de las mejores formas de llevar a cabo esa innovación es través de la investigación-acción que consiste en investigar la propia aula con el fin de transformar y mejora la práctica educativa.

Hemos realizado un pequeño recorrido por la parte teórica del libro en cuestión. Sin embargo, dicho material nos ofrece la oportunidad de poner en práctica todos aquellos conocimientos que hemos aprendido anteriormente. De esta forma, los autores nos proponen una serie de actividades a trabajar con los alumnos, especialmente aquellos que cursan los grados de Pedagogía, Educación Social o Magisterio.

En esta parte del libro se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje colaborativo o grupal en los alumnos de todas las edades. La sociedad de la información requiere unas capacidades. Para conseguir estos objetivos, los autores nos proponen varias actividades para realizar, entre las que destacaré algunas como: “El libro de texto a debate”, “Cine fórum”, “Enfoques teóricos del currículo”, etc.

En definitiva, estamos ante un material elaborado por profesionales de la educación, con un lenguaje claro y conciso, que además viene acompañado de una parte práctica para trabajar con los alumnos. Un recurso fundamental para todas aquellas personas que quieran conocer la didáctica y el currículo de una forma sencilla pero a la vez rica en contenido.

“Enseñar no es transmitir información, sino suministrar al alumnado estrategias de adquisición, evaluación y consolidación de esa información” (Pág. 18)

“En el momento actual, al currículo le corresponde una contribución importante para pensar y decidir sobre educación” (Pág. 28)

“Las competencias se definen como la capacidad o disposición que posee un sujeto para utilizar eficazmente sus conocimientos, habilidades y actitudes personales en la resolución de situaciones problemáticas, ya sean en el ámbito escolar, profesional o social. (Pág. 33)

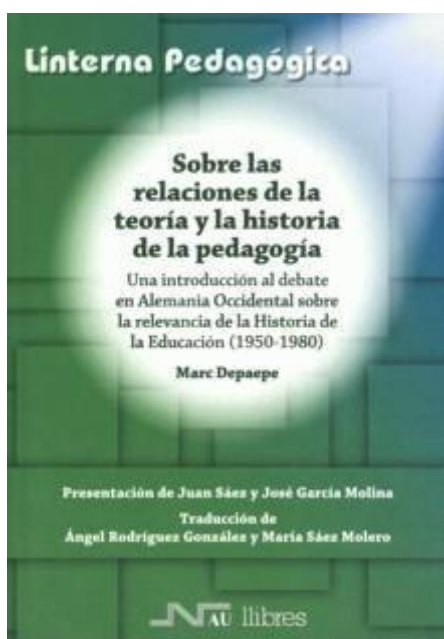


“La innovación didáctica va unida a la idea de cambio y de transformación de la práctica escolar, con el fin de propiciar una mejora educativa”. (Pág. 51)

“En definitiva, la finalidad fundamental del aprendizaje cooperativo es que docentes y estudiantes trabajen juntos en la construcción del conocimiento, es decir, que sean capaces de crear significados juntos, generando un proceso de crecimiento como personas y futuros profesionales”. (Pág. 59)

Carlos José González Ruiz
Universidad de Salamanca
cgonzalezruiz81@gmail.com





Depaepe, Marc. (2007). *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. Valencia, Nao Libres. Presentación Juan Sáez Carreras y José García traducción de Ángel Rodríguez González y María Sáez Molero.Molina.

Juan Sáez Carreras y José García Molina son los encargados de redactar la introducción al libro escrito por Marc Depaepe, en una traducción y edición en castellano de lo que, como Depaepe considera, comenzó siendo, hace ya 20 años, un capítulo de una tesis doctoral.

La extensa introducción al libro de Depaepe repasa “otros abordajes posibles entre la teoría y la historia de la educación” planteándose la utilidad de la historia, los planteamientos de la historia como ciencia y disciplina, el método genealógico o la revisión del concepto archivo. Por otra parte realizan una revisión de la educación en España y finalizan, a modo de sugerencia los autores, abordando el interés de la historia para la vida y la educación o el interés del pensamiento y la práctica de la educación.

La segunda parte de la edición la conforma el libro en sí mismo, traducido al castellano de Marc Depaepe y estructurado en seis capítulos. El autor aborda en un primer capítulo los puntos de partida clásicos caracterizados por el idealismo; en el segundo capítulo los puntos de contacto con las corrientes filosóficas recientes tales como la fenomenología, el existencialismo y el personalismo; el tercer capítulo lo conforma el tratamiento de las teorías empíricas, pragmáticas y socio-históricas; el cuarto capítulo las posiciones crítico-ideológicas y neomarxistas; el capítulo quinto los conceptos subyacentes, formas intermediarias, e intentos eclesiásticos de síntesis, y finalmente en el sexto capítulo el autor se detiene en los modelos conceptuales de la historia de la educación en la historia de la ciencia.

Sáez Carreras, nos dice en el prólogo, que el mismo Depaepe se sorprendió de la intención de traducir su libro y publicarse en castellano, sorpresa que manifiesta el autor en el epílogo que él mismo elaboró para esta edición, y que titula “un epílogo de Marc



Depaepe sobre la naturaleza de la historia de la educación sobre la perspectiva de la recepción de su trabajo”, en la que el autor se plantea diversas cuestiones, pasados ya algunos años de la primera vez que escribió el libro, acerca de la evolución de los paradigmas en el ámbito de la historia de la educación.

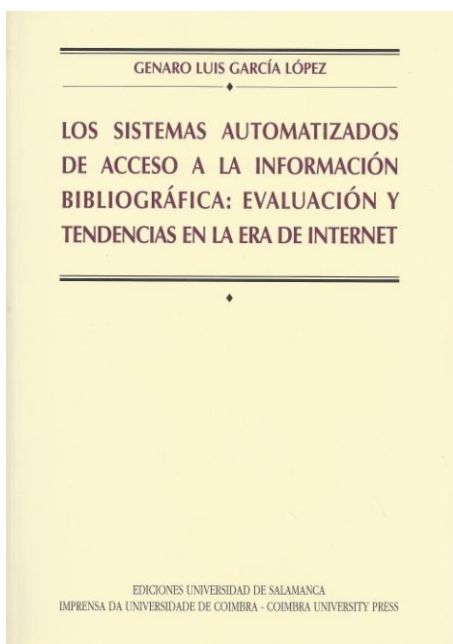
El libro de Depaepe, es arduo en su lectura pero revelador en sus planteamientos sobre el debate acerca de las relaciones entre la teoría y la historia de la Pedagogía, que tuvo lugar entre los años 1950 y 1980 en Alemania, que sin duda facilitan la lectura del mismo, la presentación de Juan Sáez Carreras y José García Molina. El libro ha sido traducido por Ángel Rodríguez González y María Sáez Molero.

Sara Serrate González

ssg@usal.es

Universidad de Salamanca





GARCÍA LÓPEZ, G. L. (2007): *Los sistemas automatizados de acceso a la información bibliográfica: evaluación y tendencias en la era de Internet*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 312 pp.

Genaro Luis García López es Doctor en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid. Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con el ámbito de las bibliotecas. Su trabajo “*La lectura como servicio público*” en 2002 le hizo merecedor de la primera mención especial del II Premio “Marcelo Martínez Alcubilla” convocado por el Ministerio de Administraciones Públicas. Actualmente es profesor de Biblioteconomía y Documentación en la Universidad de Salamanca.

A lo largo de los catorce capítulos, el libro desgana la evolución de los catálogos automatizados, examina las partes componentes que pueden ser sometidas a evaluación y concluye con un análisis de las tendencias de desarrollo en los sistemas de acceso a la información y con las propuestas de avance en las que dichos sistemas se verán inmersos.

La obra hace un análisis de las distintas etapas por las que han pasado los sistemas de recuperación de información bibliográfica, desde los primeros catálogos de fichas que existían en las bibliotecas con la problemática de gestión y espacio que llevan asociados, hasta la situación actual, pasando por las primeras generaciones de OPACs cuya “automatización respondía a necesidades internas de la biblioteca” (p. 33) sin pensar aún en el beneficio del usuario.

Cabe destacar la dirección que siguen en la actualidad las líneas de acción para la mejora de los sistemas automatizados de acceso a la información bibliográfica, las cuales responden a las conclusiones obtenidas de los estudios de evaluación detallada a los que éstos han sido preveniente sometidos. Dichas mejoras van encaminadas a

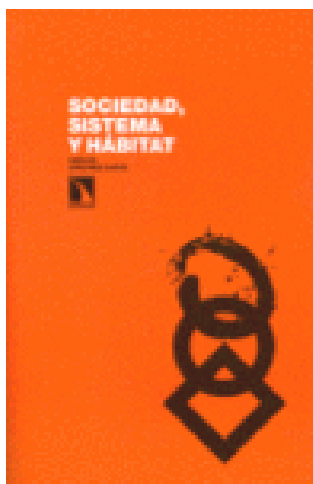


obtener herramientas que permitan la corrección de errores de escritura, la ordenación de los registros en función de su relevancia, un mejor acceso por materias, implementación de la hipertextualidad y una navegación más intuitiva, entre otras.

En definitiva, esta obra hace un análisis detallado de la evolución y de la situación actual de los sistemas de recuperación de información bibliográfica, así como de las herramientas de evaluación empleadas para avanzar hacia un modelo más completo.

Laura I. Cardeñosa Tejedor
lauracardenosa@usal.es
Universidad de Salamanca





Sánchez Casas, Carlos (2009). *Sociedad, sistema y hábitat*. Madrid, Los libros de Catara.

Sánchez Casas, presenta un nuevo libro en el que, a través del sugerente título *Sociedad, sistema y hábitat* nos introduce al estudio e intento de comprensión del mundo social y las distintas formaciones sociales.

El libro está organizado en cinco capítulos bastante densos, en los que se trata multitud de términos con los que el autor facilita y predispone al lector para la comprensión de los mismos; así, el primer capítulo, que conforma el marco conceptual en el que el autor ubica la metodología empleada, encontramos explicados conceptos como realidad, niveles en que se produce la aprehensión a dicha realidad o explicación

de conceptos como forma, función y estructura, descriptores de las totalidades resultantes de la acción totalizadora. También para comprender las formaciones sociales, se desarrollan términos como actividad, institución y comunicación.

El segundo capítulo, y apoyado de diversos esquemas, el autor nos expone su propuesta de aprehensión conceptual de la formación social. Supone el marco metodológico en el que se plantean los tres niveles de abstracción que conforman la estructura de las formaciones sociales, el nivel de los elementos, de los procesos y de los modos y los tres vehículos que posibilitan sus interacciones el lenguaje, el espacio y los poderes.

Comienza el tercer capítulo con el análisis del concepto planificación urbanística, exponiendo posteriormente sus objetivos, los distintos niveles territoriales objeto de planificación, etc. El cuarto capítulo incluye un análisis de los movimientos sociales y los diferentes niveles de compromiso y la presencia del poder en los movimientos sociales, analizando finalmente los efectos de la globalización.

Finaliza el ensayo del autor con el quinto capítulo en el que se explicita la evolución de la centralidad en el periodo en el que predomina la contradicción campo-ciudad, que finaliza en los inicios del Estado moderno.

El libro de Sánchez-Casas, es denso en su lectura pero rico en término, conceptos y aspectos esenciales tanto para el ámbito de la sociología como para todos aquellos interesados en la arquitectura urbanística.

Sara Serrate González

ssg@usal.es

Unviersidad de Salamanca



TESIS

TITULO DE LA TESIS: *Estudio del sector editorial de los juegos de rol en España: historia, tipología, perfil del lector, del autor, del traductor y del editor.*

AUTOR: HÉCTOR SEVILLANO PAREJA. hsevillanopareja@gmail.com

UNIVERSIDAD: Universidad de Salamanca. Departamento de Biblioteconomía y Documentación.

FECHA DEFENSA: Noviembre de 2008.

DIRECTOR: Dr. José Antonio Cordón García.

RESUMEN DE TESIS DOCTORAL

Esta tesis estudia y analiza la producción editorial de libros de rol publicados en España entre 1972 y 2007 recogidos en la base de datos de la Agencia Española del ISBN. A esto hay que añadir la creación de diferentes perfiles relacionados con los juegos de rol, como son el perfil del lector, del autor, del traductor y del editor. El estudio ha intentado obtener el perfil del lector más ajustado posible. Para ello ha recurrido a: el vaciado de la base de datos sobre los lectores del fondo de juegos de rol que posee la Biblioteca Pública de la Casa de las Conchas (Salamanca) y a la realización de un muestreo en diferentes lugares de España (Salamanca, Madrid y las CLN de Valladolid), así como a través de Internet. Para los perfiles del autor, del traductor y del editor, por ser muestras de tamaño reducido, ha optado por la recogida de datos a través de unas encuestas personalizadas a profesionales de dichos campos. También se expone en dicho trabajo una introducción a los juegos de rol que comprende: el contexto en el que se enmarcan, su origen, su historia, su llegada a España, las tipologías, características de las personas que practican esos juegos, ventajas y desventajas que origina su utilización y la valoración social de los juegos. Por último, analiza las principales particularidades editoriales que poseen dichos libros. Para ello el autor estudio los registros pertinentes



encontrados en la base de datos del ISBN, dando como resultado un total de 1170 títulos. Los campos de análisis estudiados por este trabajo fueron: editorial, juego al que pertenece, origen del juego, idioma original, precio de los libros y periodos de publicación.