



## Economía en juego

Miquel Josep OrtellsArtero<sup>a</sup> y David Bayona Cuallado<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Dpto de Economía Aplicada, Universitat de València ([miquel.ortells@uv.es](mailto:miquel.ortells@uv.es)) <sup>b</sup>Dpto de Organización de Empresas, Universitat de València ([david.bayona@uv.es](mailto:david.bayona@uv.es))

---

### Abstract

*This article describes an innovative strategy aimed at teaching the subject “Political Economy”, in the University Degree in Political Science and Public Administration. Although the central methodology revolves mainly around “gamification”, it also requires activities as traditional as “taking notes” or “paying attention during class”. In addition, it provides the added value of demanding to expand and structure the information collected on the basis of structuring descriptors (glossary). Through a RPG –economic and political espionage at Bandung Conference– students collect, complete and organize the information offered by the teacher and return it through oral communications before the class. In addition to the gamification, the experience also proposes cooperative learning techniques (TAC), internet use and work under temporary pressure, pondering the possibility of unexpected difficulties or unforeseen events at the last minute. A critical vision of the discourse, discerning the practical implications of the content studied, the assumption of responsibility before the group and the ability to urgently update the expository strategies are the most desired results.*

**Keywords:** *Discourse structuring, Economic studies, Gamification, Higher Education, Political Economy, RPGs.*

---

### Resumen

*El artículo describe una estrategia innovadora destinada a la docencia de la asignatura “Economía Política”, del Grado Universitario de CC Políticas y Admón. Pública. Si bien la metodología central gira principalmente sobre la “gamificación”, también exige actividades tan tradicionales como “tomar apuntes” o “prestar atención durante la clase”. Complementariamente, aporta el valor añadido de exigir ampliar y estructurar la información recogida en base a descriptores estructurantes (glosario). Mediante un juego de rol –espionaje económico y político en Bandung–, el alumnado recoge, completa y organiza la información ofrecida por el profesor y la retorna a la clase mediante comunicaciones orales. Junto a la gamificación, la experiencia propone técnicas de aprendizaje cooperativo (TAC), uso de internet y trabajo bajo presión temporal, ponderando la posibilidad de dificultades o imprevistos sobrevenidos a última hora. Una visión crítica del discurso, discernir las implicaciones prácticas de los contenidos estudiados, la asunción de responsabilidad ante el grupo y la capacidad de actualizar de manera urgente las estrategias expositivas son los resultados más deseados.*

**Palabras clave:** *Economía Política, Estudios económicos, Educación Superior, estructuración del discurso, gamificación, juegos de rol.*

«La gamificación consiste en diseñar experiencias de aprendizaje para que sean vividas como un juego»  
(Cornellà Canals & Estebanell, 2017)

«La función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento... Una universidad es imaginativa o no es nada, o por lo menos, nada útil»  
(Ramsden, 2007)

## **Introducción**

Estructurar información recibida, así como identificar su relevancia es, sin duda, una de las competencias más amenazadas por el actual problema de la *infoxicación*, es decir, aquel exceso, inundación o sobrecarga de estímulos presuntamente informacionales (MIDPN, 2019) al que estamos sometidos ubicuamente durante lapsos de tiempo cada vez más extendidos. En la realidad, en esta acumulación se mezclan, tan desordenada como confusamente, datos efectivamente relevantes con otros de mucho menor interés y, cada vez más, con las conocidas como «fakenews». De este modo, sin mediar ningún tipo de categorización, cada vez son menos las «informaciones» que llegan a convertirse en verdadero «conocimiento» (conceptos en ningún caso equivalentes). David Colander, en un artículo titulado *El Arte de Enseñar Economía* afirmaba que

Todo el conocimiento está integrado en una retórica, y lo que enseñamos no es la verdad, sino sencillamente la aproximación que utilizamos [...] la licenciatura en economía está diseñada para producir ‘procesadores de información general’ (estudiantes que, cuando se licencien, serán capaces de procesar información general y de llegar a conclusiones razonables). Ello requiere que los estudiantes aprendan a organizar las cuestiones en categorías más o menos relevantes, y a integrar el análisis cuantitativo y cualitativo en una decisión. (Colander, 2007)

Resulta, pues, innegable que, para una adecuada formación ciudadana, cabe urgentemente desarrollar la competencia de analizar críticamente los discursos. Solo desde esta organización de la complejidad conseguiremos anticipar las implicaciones prácticas reales de un discurso. Desde esta visión, una persona que aspirase a un futuro dedicado al servicio público –y, por extensión, cualquier persona que reciba una formación universitaria– debería desarrollar las competencias tanto de saber «separar el grano de la paja», saber sintetizar las informaciones realmente relevantes, como, sobre todo, saber evocarlas desde una visión crítica y comprensiva y anticipar realistamente sus consecuencias.

Desde otro ángulo, para evocar significativa y críticamente dicha información, es patente la falta generalizada de formación del estudiantado español en la competencia de expresarla

desde el registro oral (Núñez Delgado, 2001; Ruiz-Muñoz, 2012). No podemos pensar que porque nuestro estudiantado tenga motivaciones políticas, su competencia retórica vendrá desarrollada de manera natural. Si tenemos estudiantes competentes y motivados, es maravilloso; pero, sin duda, no todos los estudiantes lo son ni lo están, ni siquiera en las mejores facultades. Por eso se nos presenta el reto de perseguir esta competencia.

Nuestra propuesta metodológica tiene antecedentes y fundamentos diversos. En primer lugar, podemos citar aquel clásico salmantino: «*Como decíamos ayer...*», con el que Fray Luis de León –y podemos pensar que, como él, otros muchos profesores– comenzaban su clase evocando un resumen de lo más importante explicado en la sesión anterior. Así recuperaban los conocimientos previos más significativos y básicos (en el sentido arquitectónico) de lo que ya se había enseñado ‘ayer’. Con ellos sentaban la base sobre la que iría construyendo el edificio del conocimiento, que se ampliaría y consolidaría con la nueva información que el profesor expondría en la sesión que en ese momento se iniciaba.

Un segundo fundamento (este un poco más reciente) lo encontramos en la vida escolar de la posguerra, y que se prolongó hasta entrados los años setenta. En las escuelas de las décadas centrales del siglo XX, cada día un alumno actuaba de «secretario de la clase» por turno, levantando un ‘acta’ de lo que esa jornada había dado de sí: asignaturas, dictados, problemas, celebraciones, ... Así se componían los conocidos como «cuadernos de rotación» (Rodríguez, Mohedano, Martín Fraile y Ramos, 2018), una especie de «cuaderno de bitácora» del aula. Era la primera herramienta que solicitaba la inspección cuando llegaba a una escuela, pues a través de ella accedía a qué y cómo estaba trabajando el maestro o la maestra. Lógicamente, el alumno o alumna responsable no transcribía directamente sobre el cuaderno que algún día se presentaría a la inspección, sino que lo trabajaba en el aula ‘en sucio’ y lo volvía al día siguiente ‘en limpio’, es decir, elaborado ‘con buena letra’ y con una organización más estructurada, clarificada y significativa que si lo entregaba ese mismo día a última hora. Lo importante era que allí se fijaba lo que había sido significativo para el aprendizaje cotidiano.

Una tercera fuente inspiradora del método es «el aprendizaje cooperativo», más en concreto, las técnicas de los «Grupos de Investigación» (Navarro, Ortells y Martí, 2011). Mediante técnicas propias de este enfoque, el alumnado aprende a co-responsabilizarse de las obligaciones establecidas en la asignatura: la única manera de que el trabajo que les plantearemos esté bien hecho, en nuestro caso, de que la información se recoja, complete y se evoque de manera clara, sintética, significativa y críticamente, será si cada uno cumple con sus responsabilidades respecto al grupo. Sólo cumpliendo adecuadamente y responsable su rol –relator, coordinador, documentalista,- como miembro del grupo de investigación, el grupo conseguirá hacer la tarea bien hecha.

En busca de una solución que pueda aglutinar estos tres aspectos, además de la capacidad de ser practicable en un entorno educativo con condicionantes temporales y metodológicos, el planteamiento contempla la actual corriente de la «gamificación» en contextos académicos.

La gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional para conseguir mejores resultados: sirve para absorber conocimientos, para mejorar alguna habilidad para recompensar acciones concretas... Es un término que ha

adquirido una enorme popularidad en los últimos años, sobre todo en entornos digitales y educativos (*Educació 3.0*, 2018).

La importancia del papel del juego en las relaciones sociales a lo largo de la historia es hartamente conocida. No es novedoso en absoluto encontrar en los ritos de iniciación de los pueblos de cualquier parte del planeta numerosos ejemplos de su implementación. Sin embargo, es en la modernidad cuando observamos una mayor utilización del juego en, por ejemplo, el mundo de la empresa donde, con el fin último de aumentar los beneficios, se busca fidelizar clientes o motivar a los empleados. Por otra parte, es sobre todo a partir de 2010 cuando se detecta el inicio de un estudio más sistemático del concepto, pareciendo ser el ámbito educativo donde ha encontrado uno de sus campos más fecundos: favorece el aprendizaje, desarrolla habilidades sociales, etc.

Durante los últimos años estamos viviendo una emergencia espectacular de la gamificación en muchos ámbitos de la sociedad como un proceso que pretende orientar el comportamiento de las personas y conseguir determinados objetivos. El ámbito educativo no queda al margen y ha adoptado la gamificación como una de las metodologías docentes innovadoras que favorecen el aprendizaje. (Cornellà Canals i Estebanell, 2018)

Los elementos del juego se pueden usar en las sesiones de enseñanza para activar a los estudiantes y para motivar la participación proactiva en las actividades de aprendizaje, así como el disfrute sobre ellos. Puede ayudar a crear una enseñanza más efectiva y contribuir a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como a su experiencia general de la universidad. (Langendahl, Cook & Mark-Herbert, 2016)

En la gamificación las tareas a desarrollar por parte del alumnado se presentan en un formato similar al que encontrarían en un video-juego o en una sala de *scape-room*: la simulación de una realidad desafiante que debe ser superada a través del tránsito por una secuencia de fases o niveles. Así pues, el alumnado debe resolver, en un tiempo prefijado, tareas cognitivas y habilidades que le exigen poner en acción, de una manera dinámica, las competencias perseguidas. La presentación en formato juego («*game*») aporta como plus un componente motivador y una mayor significatividad del aprendizaje, una mayor vinculación y compromiso de los estudiantes con los contenidos, además de generar competencias y hacer los y las aprendices más autónomos (Borràs Genè, 2015; Langendahl, Cook & Mark-Herbert, 2016).

El proyecto de innovación docente que se describe en este artículo se ha aplicado durante el presente curso 2018/19 en la asignatura de Economía Política, del primer curso del Grado de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad de Valencia (España).

**«*Startpoint*»: Una narración abierta.**

Las tareas propias de la actividad se plantearán a los alumnos desde la narración de los siguientes presupuestos.





«Acabamos de entrar en la primavera de 1955. El mundo todavía vive en una larga posguerra en el que las grandes potencias están enfrentadas ideológica, económica y, a veces, militarmente en diversos escenarios a lo largo y ancho del mundo. Vuestro país no es una potencia mundial. Vosotros pertenecéis al Servicio Inteligencia Militar (SIM) de las fuerzas armadas de vuestro país, sección «Información Económica». Allí, el Alto Mando del ejército (AME) ha creado varios ‘comandos de espionaje’ o ‘células’ para conseguir información económica relevante que permita anticiparse a potenciales enemigos en sectores económicos estratégicos. Los comandos o ‘grupos de investigación’ siempre están conformados por 4 miembros, cada uno con un rol definido.

En Bandung (Indonesia) se está celebrando una Conferencia de Países No-Alineados, en la que se está definiendo cómo consensuarán estos países sus propuestas económicas, sociales y geopolíticas para los próximos veinte o treinta años. En un mundo donde todo es o blanco o negro, estos países pretenden introducir varios tonos de gris y hasta –si fuese posible- de color. Sin embargo, no todos los regímenes son sinceros en sus negociaciones ni ponen sus cartas boca arriba. Hay rumores sobre líderes que, en despachos a puerta cerrada, se plantean corrupciones que podrían llegar a desestabilizar el planeta en beneficio de un número extremadamente reducido de países y miseria para el resto.

Desde el conocimiento de estos rumores, vuestro AME considera insoslayable conocer lo que allí se cuece (aunque el fraccionamiento –y en ocasiones exceso- de información dificulta su inteligibilidad, y exige la actuación de varios comandos de espionaje, pues cada uno, por sí solo, no llega a ver la esencial maldad –¡o no! –del contenido). Así pues, en este caso vuestra misión será ir hasta Bandung la tercera semana de abril, infiltraros en la embajada del país potencialmente hostil, grabar lo que allí habla su líder (el malvado –¡o no! –«Profesor M»), validar la información, codificarla y transmitirla al AME.

Para esta operación vuestros nombres en clave serán:

**Tabla I. Roles de los “comandos”.**

	« <i>Xenophont</i> », el historiador	Que actuará como secretario/relator, y será el principal responsable de la recogida de notas y codificar.
	« <i>Alexandros</i> » el estratega	Controla los tiempos y diseña el proceso global de recogida de información y los códigos de presentación.
	« <i>Athena</i> », la sabia	Contacta con los agentes aliados para conseguir la información complementaria.
	« <i>Hermes</i> », el mensajero	Responsable de garantizar que la transmisión de la información se lleve a cabo.

Fuente: elaboración propia.

Todas y todos juntos conforman lo que el SIM llama ‘células XAAH’

No obstante, el AME intuye que la información recabada con las grabaciones puede no ser completamente fiable. Para completarla y contrastarla deberéis contactar con un agente de información que una potencia amiga tiene, de forma estable, almacenando información

*relacionada. La nueva información que recojáis confirmará y completará, o tal vez refutará, la información inicial conseguida mediante las escuchas telefónicas. Contactaréis con vuestro informante en un tugurio llamado «Google», local de su propiedad que le sirve de tapadera. Se llama Sinkh Van Dehlamä, un mestizo hijo de un holandés y una javanesa. Sinkh os ofrecerá abundante información actualizada (le gusta charlar con occidentales), pero ¡cuidado!: tal vez no toda sea de calidad. ¡Con frecuencia suele irse de la lengua!*

*Toda esta información –grabaciones e información complementaria– la recogeréis y categorizaréis de forma que pueda ser operativa para el AME. Debéis tener en cuenta que una información incompleta o escasamente organizada la haría incomprendible para el AME y provocaría que tomara decisiones erróneas. Además, será necesario que el dossier lleve un nombre que servirá como código identificador e interpretativo de la información. En la línea del SIM, dicho código o título del dossier deberá tener un nombre creativo, con vertiente poética y/o que haga alusión a elementos culturales identificables, a la vez que relacionados con el contenido a transmitir (pueden evocar títulos de obras literarias, versos, mitos, nombres de películas, refranes o dichos populares, personajes históricos,...). Como se ha dicho, la transmisión de la información se llevará a cabo en bloques categorizados, con una estructura claramente identificable. Al final de la transmisión también se darán los nombres de los documentos de los que se haya obtenido la información complementaria que hayáis incluido. Esta citación de documentos se hará siguiendo el código “normas.apa.com”.*

*Al terminar, volveréis a casa y seréis condecorados y condecoradas como héroes y heroínas.»*

Este era el plan inicial. Pero, en el mismo momento que empieza a hablar el líder enemigo en su despacho, os dais cuenta de que la grabadora no funciona, por lo que deberéis recoger lo que dice mediante la toma de apuntes (menos fiable, pero ¡no hay alternativa!).

Cuando llegáis a «Google» y encontráis a Sinkh, está borracho. Además, os cuenta que ya se ha retirado, ha dejado de estar en activo. Sin embargo, toda la información la mantiene microfilmada (aunque desordenada por el tugurio) y vosotros mismos la deberéis buscar por todo «Google». Athena deberá coordinar la búsqueda de la documentación.

Con la información estructurada y elaborada, cuando llegáis al punto de transmisión, os dais cuenta de que habéis sido víctimas de una trampa, y que sólo dispondréis de 14' para comunicar. Si se supera este lapso, seréis descubiertos y aniquilados. Por otra parte, el sistema de comunicación móvil exige que el mensaje no sea de una duración inferior a 10 minutos, ya que funciona para paquetes integrados de datos que sólo se activan cuando está al menos 10 minutos conectado. Además, tampoco tendríais energía en la batería para más de 13/14'. Este es, pues, el intervalo del que realmente disponéis.

Lo primero que debéis hacer para comenzar la comunicación es citar el código inicial (título o *password*). Este código sirve de contraseña para que el AME sepa que, efectivamente, sois una fuente propia y no una estrategia enemiga de intoxicación informativa.

Desgraciadamente, nada más iniciar la transmisión, cuando tan sólo habéis comunicado el código inicial, un artefacto eléctrico oculto bajo el aparato de transmisión, descarga causando la baja de dos de los miembros del comando, por lo que deberán ser los otros dos los que completen la misión en los plazos prefijados. Lógicamente, la descarga ha perjudicado tan

imprevisible como aleatoriamente al grupo, si bien teníais ponderada esta posibilidad y estabais preparados y preparadas para no abortar la misión en ningún caso. Tras la transmisión, todavía queda tiempo para responder alguna de las preguntas del AME.

Después, un helicóptero consigue encontraros y os devuelve a casa, así como los cuerpos de los dos agentes caídos.

Al final, la gloria y las medallas serán para los cuatro, vivos y caídos, mas siempre en función de vuestros méritos percibidos, no solo por el AME, sino por los compañeros y compañeras del equipo.

A partir de estos presupuestos,

- (1) Todo el alumnado matriculado en la asignatura se agrupará en ‘comandos’ o ‘células XAAH’ de 4 alumnos, en las que cada miembro adoptará uno de los cuatro roles definidos. Durante cada sesión de clase, todo el alumnado tomará notas, tanto durante las explicaciones del profesor como durante la realización de actividades. Desde el primer momento «Alexandros» coordinará las tareas globales y preverá fechas para coordinaros.
- (2) La primera sesión de cada semana, un grupo XAAH expondrá, de forma estructurada, el contenido de las dos sesiones de la semana anterior. Esta exposición constará de:
  - título,
  - un cuerpo central de contenido formado por las explicaciones –en su caso, ampliadas– que expuso el profesor, así como
  - las implicaciones prácticas que, desde una visión crítica, se pueden extraer de aquellas explicaciones.
- (3) También deberéis haber recurrido a la consulta de bibliografía o webgrafía relacionada que confirme o refute las afirmaciones vertidas por el profesor.
- (4) Al final de la última clase de la semana el profesor dirá qué ‘comando’ intervendrá en la sesión del siguiente miércoles. La secuencia será aleatoria, de manera que todo el alumnado se vea obligado a prestar atención y a tomar apuntes.
- (5) Fuera del aula, ya constituidos en grupo de investigación –células informativas–, «Xenophont» coordinará el agrupamiento de los datos obtenidos en clase en clústeres de contenido, bien temáticos bien secuenciales, que se categorizarán de una manera comprensiva mediante descriptores.
- (6) Durante la misma sesión de trabajo fuera del aula, el grupo de investigación –especialmente «Athena» o bajo su coordinación– también deberá consultar fuentes complementarias de información (textos de libros, artículos, *posts* de blogs, gráficas, documentos oficiales de organismos y/o instituciones) que amplíen, validen y/o refuten las explicaciones del profesor. También darán al AME (resto de la clase) información precisa y correcta sobre estas fuentes en los minutos finales de la exposición.
- (7) Realizado el trabajo anterior, el grupo deberá descubrir y construir críticamente las implicaciones, derivaciones y alternativas al punto de vista expresado por el profesor.
- (8) Todos y cada uno de los miembros del grupo se prepararán –«Hermes» se responsabilizará de la preparación de los compañeros– para pasar la información al Alto Mando durante la sesión siguiente.

- (9) Durante la sesión en que deberán exponer, nada más comenzar la clase y después de haber enunciado el título—aunque antes de comenzar la exposición—, el profesor extraerá aleatoriamente dos fichas de parchís. El color de las fichas señalará qué roles serán ‘las bajas’: los dos alumnos que volverán a su asiento y escucharán la exposición de los compañeros ‘supervivientes’.



Fig. 2 Fichas para señalar las “bajas”.

- (10) Sólo disponen de un intervalo de entre 10 y 14 minutos para llevar a cabo la transmisión al AME de toda la información vital: código de la información [30/60"], contenido [7/9"], implicaciones [2/3"] y citación de las ayudas recibidas por los agentes amigos [45/90"].
- (11) El equipo que expone será evaluado por los equipos XAAH inmediatamente anterior y posterior, y la nota media de ambos contará un 50% de la nota total; el otro 50% corresponderá a la nota del profesor. Todos puntuarán en función de una rúbrica. La nota conseguida por el equipo se multiplicará por cuatro. Los puntos acumulados se distribuirán entre los miembros del equipo de la manera que, desde el consenso, ellos consideren más justa. Esta nota significa el 30% del total de la asignatura.

### Objetivos del planteamiento.

Las dimensiones educativas que se trabajan mediante esta estrategia son:

Tabla II. Dimensiones contempladas en la dinámica

Situación	Tarea	Competencias
Participan en el juego	Comprender la narración e implicarse	Comprender textos orales y escritos propios de la disciplina. Gusto por el compromiso y la implicación en la dinámica.
Cohesionan el grupo clase	Mantener una actitud activa en clase	Comprender el valor de las organizaciones para conseguir, contextualizar, discriminar y dar significatividad a la información económica y política. Reconocer y describir los mecanismos económicos



		básicos de funcionamiento del mercado y el modo en que se coordinan las decisiones de los agentes económicos.
Grupo de investigación cooperativo	Investigar y elaborar información de manera cooperativa	Aprender a trabajar cooperativamente y, por extensión, disponer de los fundamentos necesarios para el aprendizaje de otras asignaturas relacionadas en el título de Grado
Asumen roles	Adoptar roles dentro del grupo.	Responsabilizarse de asumir el rol que cooperativamente se les asigna o se distribuyen.
Recogen información	Tomar notas durante la clase	Disponer de los fundamentos necesarios para el aprendizaje de otras asignaturas relacionadas en el título de Grado.
Recurren a aliados	Recoger información complementaria mediante el uso inteligente de TICs	Interpretar de forma crítica y rigurosa el funcionamiento y evolución del entorno económico nacional e internacional. Usar de forma precisa de la terminología básica de la economía que vaya a requerir en su futuro. Conocer los fundamentos de la aplicación de los instrumentos de la economía a la evaluación económica de las políticas públicas.
Categorizan y estructuran datos	Extraer los descriptores – <i>keywords</i> – que dan significado al discurso. Sintetizar información críticamente.	Comunicar oralmente ideas de forma efectiva. Interpretar los motivos económicos que fundamentan la regulación de los mercados y los cambios. Utilizar con precisión la terminología básica de la economía que vaya a requerir en su futuro. Conocer los fundamentos de la aplicación de los instrumentos de la economía a la evaluación económica de las políticas públicas. Interpretar de forma crítica y rigurosa el funcionamiento y evolución del entorno económico nacional e internacional.
Codifican el dossier	Titular con un nombre “literario” el conjunto de la información.	Inventar títulos creativos con recursos literarios (fonéticos, sintácticos, léxicos o semánticos). Además, revisar sus conocimientos humanísticos para encontrar un nombre adecuado. Interpretar de forma crítica y rigurosa el funcionamiento y evolución del entorno económico nacional e internacional.
Citan informantes	Referenciar fuentes siguiendo las normas APA	Disponer de los fundamentos necesarios para el aprendizaje de otras asignaturas relacionadas en el título de Grado.
Afrontan imprevistos	El equipo se ve privado de la mitad de los miembros	Actualizar con rapidez de las estrategias de afrontamiento de una tarea intelectual. (Exige que todos y cada uno de los alumnos deben haber trabajado los contenidos hasta alcanzar un dominio aceptable para el grupo).
Actúan bajo presión temporal	Cumplir los términos temporales	Comprender que hay que cumplir plazos temporales y acostumbrarse a funcionar desde este supuesto. Aprender a trabajar bajo presión temporal.

Reciben “medallas” de una manera justa	Negociar una “distribución justa” de la nota	Comprender el valor de las organizaciones y la dinámica del consenso para conseguir, contextualizar, discriminar y dar significatividad al capital común.
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

**«Gameover»: Discusión y conclusiones.**

El uso de la gamificación como metodología docente tiene muchas voces defensoras, aunque también las hay de detractoras.

Una parte del profesorado considera que en un mundo cada vez más líquido, más amorfo, con menos estructura, es conveniente que el alumnado aprenda a separar los espacios-tiempo del trabajo –aquello que es obligatorio, que nos genera tensión y hay que tomar en serio– de los espacios-tiempo del ocio y juego –lo que es optativo y a menudo relajado y placentero–. La separación permite una clarificación en la organización del tiempo, en la que todo cabe, pero cada cosa en su momento. Consideran que, frecuentemente, el enfoque docente está tan centrado en la tecnología y en la forma de impartir la docencia que se ha perdido el contacto con el contenido, cuando, en última instancia, lo que determina si uno es o no es un buen profesor es el contenido, no la forma. (Colander, 2007)

Preferiría ver a la mayoría de los profesores de economía invirtiendo su tiempo en mantenerse al día respecto a los cambiantes contenidos de la economía, y no en tratar de dominar la última tecnología disponible para transmitir conocimientos a los individuos. (Colander, 2007)

A menudo son profesionales que rechazan utilizar el juego o sus elementos en sus aulas porque consideran que es una banalización de la actividad docente (Cornellà Canals y Estebanell, 2018). Esta creencia se debe, en buena parte, a que el aumento de la aplicación de la gamificación está estrechamente ligada con el aumento del uso de los juegos en general y de los videojuegos en particular. Si bien es cierto que se pueden encontrar en las aulas ejemplos de gamificación que utilizan elementos tecnológicos –CLASSCRAFT, CLASSDOJO–, el uso de la tecnología no es, en absoluto, una condición indispensable para gamificar la docencia.

Otros, sin embargo, consideran que esta diferenciación de tiempos es, realmente, totalmente artificial, pues cada vez más, los puestos de trabajo interesante exigen una creatividad que sólo se encuentra en el cruce de la tensión y el relax, entre la exigencia de la obligación y la serenidad que da estar haciendo lo que nos satisface. Y esto es aplicable tanto al deporte, el juego o el mundo de los hobbies, como los trabajos de relaciones humanas, actividades artísticas, diseño o las diversas ingenierías. Así pues, desde nuestro punto de vista, gamificar no significa trivializar la actividad que se está gamificando. En ningún caso el uso de este enfoque debe implicar renunciar a alcanzar los fines planteados. Si bien es cierto que a menudo hay quien asocia el jugar con una pérdida de tiempo, la triangulación, resulta fácil: si el juego es una pérdida de tiempo y, si en vez de realizar la actividad se juega, la actividad se convierte en una pérdida de tiempo; en cambio, la auténtica intención que persigue la gamificación es, simplemente, añadir elementos de juego a una actividad para favorecer la consecución de sus objetivos. (Cornellà Canals i Estebanell, 2018)

Todos los docentes coincidimos en que gran parte del éxito de la docencia reside en la motivación (en motivar a los estudiantes para que aprendan). Por lo que, siguiendo a Colander:

Quiero que los estudiantes salgan de mi clase sintiéndose cómodos tomando decisiones con unos conocimientos muy distantes de la perfección, que se sientan lo más cómodos posible comprendiendo sólo una parte pequeña de una cuestión compleja, y siendo conscientes de que el éxito depende, por lo general, no de comprender un tema totalmente, sino de comprenderlo mejor que la siguiente persona que se ocupe del mismo. (Colander, 2007)

Respecto a la ética y el valor tanto académico como pragmático de las competencias que fomenta esta dinámica, consideramos que son en todo caso evidentes, especialmente en el momento cultural y nos encontramos en esta segunda década del siglo XXI. Con todo, quisiéramos destacar de entre ellas las que se refieren a la *comprensión de discursos y la capacidad de distinguir, en su desarrollo, lo esencial y extraer sus consecuencias prácticas*. Por otra parte, hacemos una apuesta por el hábito de trabajar desde técnicas de aprendizaje cooperativo asistidas por el recurso a las tecnologías de la información y la comunicación, lo que en pedagogía se conoce como las «TIC-TAC» (Pujolàs, 2004) (especialmente interesante cuando se trabajan bajo una presión temporal para entregar las tareas). Intuimos que el futuro del mundo laboral creativo irá por aquí.

Una tercera posible objeción a esta estrategia es que en ella se mezclan momentos históricos, con un intento de evocación de la atmósfera de una época, con otros personajes y actividades claramente ficticias. Quizá alguien considere que esta mezcla puede generar confusión en el alumnado si éste no sabe separar una cosa de la otra: la que forma parte de «la Historia» y que forma parte exclusivamente de «esta historia». De darse esta confusión, ¿constituiría una verdadera tara para un alumno o una alumna de Ciencias Políticas!

No obstante, son dudas a las que podemos oponer algunas refutaciones:

- a) No estamos impartiendo la asignatura de Historia (ni siquiera de Historia de la Economía), que es la disciplina que realmente les ha de enseñar a ubicar temporalmente eventos, ideas y personajes, y determinar las causas y las consecuencias de los hechos. Dejemos, pues, que cada uno asuma sus responsabilidades.
- b) De entrada el alumnado está avisado de que la metodología en la que se deben implicar es «un juego», sin pretensiones de enseñar Historia –aunque sí presupone implícitamente la capacidad de evocar épocas y atmósferas–.
- c) En la narración que fundamenta el juego se añaden elementos claramente anacrónicos (taberna «Google», posibilidad de usar la red) o incluso risibles (nombre del informante) que aleja de la posibilidad de estar narrando hechos realmente ocurridos. Son como aquellas notas aclaratorias que aparecen al inicio de determinadas películas en las que avisan que, si bien algunos hechos narrados o personajes que aparecen se dieron o existieron históricamente, los hechos que conforman la trama son frutos de la imaginación de los guionistas.

La dinámica también aporta la exigencia de ir tomando apuntes de manera cotidiana –y casi constantemente–, actividad estacada día menos frecuente en las universidades merced a las

inefables presentaciones en *Powerpoint*© que el profesorado cuelga inevitablemente en las aulas virtuales. Al tiempo que prescinde de tomar notas sobre lo que explica el profesorado, el alumnado a menudo pasa rápidamente a no prestar ninguna atención a lo que aquél está diciendo. No pensamos que este sea el buen camino. Hay que recuperar la actitud de tensión intelectual: estar aquí y ahora dentro del aula. Quizás el hábito de prestar atención y de coger notas decaiga una vez haya expuesto su grupo; sin embargo, esto puede suceder en unos grupos pronto y en otros mucho más tarde. Quizás en unos el hábito acabe consolidándose y quizás en otros no. Nos aventuramos a afirmar que habrá de todo; mas, ¿conocemos alguna metodología que garantice plenamente que los hábitos de trabajo intelectual que fomenta se consolidarán de manera efectiva a lo largo de toda la vida?

Para finalizar la dinámica, presentamos una evaluación a partir de una rúbrica (Martí, Ortells y Navarro, 2008) y realizada, en parte, entre iguales. El valor de estos procesos está sobradamente probado y justificado: por un lado, el alumnado tiene de entrada una idea precisa de lo que debe responder y sabe claramente qué se espera de ellas y ellos; por otra parte, la evaluación entre iguales en base a criterios públicos crea en los alumnos/ciudadanos el hábito de valorar los agentes en función de logros comprobables, y no en juicios arbitrarios derivados de criterios subjetivos discutibles cuando no de mantras de partidos (situación frecuente en la vida política). Es cierto que la valoración de la labor realizada por los grupos sólo contará el 30% de la nota final de la asignatura, pero una cuota significativa del contenido de la prueba individual de consecución de contenidos tendrá mucho que ver con los frutos de las exposiciones.

Por último, tal vez no esté de más añadir que, al mes de haber empezado la dinámica que aquí se ha relatado, los delegados de los grupos-clase participantes pidieron al Jefe de Dpto que transmitiese una felicitación a los profesores de esta asignatura por cómo estaban desarrollando la docencia. Entendemos que esta es una prueba palpable de su motivación.

Acabando el curso ya podemos ver algunos resultados del programa, como unas mejores valoraciones en los aspectos que se pretendían trabajar. Respecto el grupo control, las puntuaciones han sido entre un 10 y un 20% inferiores de media según la rúbrica utilizada. Entendemos que gracias a ayudar a cimentar los conocimientos de sesiones anteriores para construir con más solidez los nuevos, el hecho de tener que tomar apuntes en cada clase y reorganizar la información, distinguiendo los aprendizajes que habían sido significativos, y la obligación de co-responsabilizarse con el resto del grupo logrando así un mejor esfuerzo, han permitido un mejor avance en el ritmo de aprendizaje.

En conjunto, consideramos que en una sociedad donde abundan discursos llenos de distractores, es necesario que los ciudadanos –y más los estudiantes de Ciencias Políticas– acostumbren a concentrarse en lo que es central en los mensajes: aprender a distinguir los núcleos, estructurar los textos en categorías, y, sobre todo, extraer de manera crítica las implicaciones prácticas de lo que significan las palabras.

Si además lo aprenden pasándoselo bien, mejor para todos.

### **Referencias bibliográficas.**

BORRÀSGENÉ, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid.

- COLANDER, D. (2007). El Arte de Enseñar Economía. *Revista Asturiana de Economía*, nº 38, pp. 23-38
- CORNELLÀ CANALS, P. i ESTEBANELL MINGUELL, M. (2018). El model SAMR aplicat a la gamificació de l'aprenentatge. *Communication Papers. Media Literacy&GenderStudies.*, Vol. 7, Núm. 14, pp.23-36
- Educación 3.0* (2018, 19 de julio). ¿Qué es la gamificación y cuáles son sus objetivos? *Revista Educación 3.0*, <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/70991.html>[Consulta: 28 de febrero de 2019]
- LANGENDAHL, P-A.; COOK, M. & MARK-HERBERT, C. (2016). Gamification in Higher Education: Toward a pedagogy to engage and motivate students. *WorkingPapers Series*, 2016:6. Technical Report: Uppsala DOI: 10.13140/RG.2.1.4594.9042
- MARTÍ PUIG, M., ORTELLS ROCA, M. y NAVARRO GARCÍA, J.P. (2008). La técnica del grupo de investigación aplicada a la asignatura de H<sup>a</sup>de la Educación. Comunicación a la 8<sup>a</sup> Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. I Jornada sobre Innovación Docente. Lleida, 2008.
- Masteren Innovación y Desarrollo de Proyectos de Negocio. Business School Florida (UV)* (2019). <http://masterinnovacion.florida-uni.es/la-infoxicacion/>[Consulta: 3 de marzo de 2019]
- NAVARRO GARCÍA, J.P., ORTELLS ROCA, M. y MARTÍ PUIG, M. (2011). Las «Rúbricas de Evaluación» como instrumento de mejora educativa. 11<sup>a</sup> Jornada sobre Aprendizaje cooperativo. IV Jornada sobre Innovación Docente. Universitat Jaume I. Castellón, 27 de Junio de 2011.
- NÚÑEZ DELGADO, M<sup>a</sup> PILAR (2001). *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*. Madrid: Narcea Eds./MECD.
- PUJOLÀSMASET, P. (2004). Contribución de las T.I.C. al aprendizaje cooperativo. 4as. Jornadas: *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Internet en el centro educativo*. Zaragoza, 30 de Junio, 1 y 2 de Julio de 2004.
- RODRÍGUEZ SANTOS, J.J., MOHEDANO SÁNCHEZ, J., MARTÍN FRAILE, B. y RAMOS RUÍZ, M.I. (2018). *Memoria del Proyecto de Innovación Docente Cuadernos de Rotación. Memoria escrita de educación. Pasado, presente y futuro*. Universidad de Salamanca (16pp.)
- RAMSDEN, P. (2007). *Learningto Teach in Higher Education*, Londres/Nueva York, Routledge Falmer.
- RUIZ-MUÑOZ, M<sup>a</sup> Jesús (2012). El desarrollo de competencias orales y escritas en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Reflexiones, propuestas y experiencias en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Febrero 2012, Año XIV, N<sup>o</sup> Especial, 133-144.