

La ficción analógica del juego de mesa y su relevancia para el videojuego: una propuesta educativa para la juventud digital(1).

En la presente investigación se plantea la hipótesis de que los juegos de mesa contemporáneos no solo configuran mundos posibles distintos de los de los videojuegos, sino que además pueden realizar una aportación clave en la conformación de una alfabetización digital orientada al género y una concepción de la ludoliteracy mucho más rica que la que se obtiene únicamente mediante la enseñanza con videojuegos. Para ello, se analizan 10 juegos de mesa (5 del estilo alemán o *eurogame*, 5 del estilo americano o temático) desde la perspectiva de sus mecánicas, dinámicas y componentes estético-ficcionales. Este análisis permite, por un lado, aportar claves docentes ante un objeto cultural analógico que vio redefinida su misión lúdica a mediados de los años noventa. Y, por otro, permite establecer puentes y sinergias interactivas entre el juego de mesa y el videojuego, que facilitan el uso conjunto en el aula. Los resultados resaltan tanto una redefinición del rol social del juego y la introducción constructiva de la cooperación para la juventud, como la mejora en la gestión autónoma de recursos y en la capacidad reflexiva de estrategias a medio y largo plazo.

Palabras clave: Videojuegos, juegos de mesa, mecánicas, dinámicas, ficción, educación

Introducción

En los últimos años la industria del videojuego ha visto cómo su legitimidad social se vinculaba estrechamente con unos resultados económicos especialmente notables en el contexto actual de crisis económica mundial. Los videojuegos ocupan hoy una posición preeminente en el espacio de ocio tanto de la gente joven como de ciertos sectores de la población adulta, según los datos de facturación y horas de consumo (Rodríguez Breijo y Pestano Rodríguez, 2012, pp. 364-367).

No obstante, el videojuego no se ha legitimado únicamente por extensas campañas de marketing y por su éxito comercial; existen otras razones de índole cultural e histórica que han ejercido un papel tanto o más determinante. Hay que tener en cuenta que los videojuegos han sufrido una doble visión peyorativa vinculada, por un lado, al juego social del salón recreativo y, por otro, al carácter de juguete infantil de las primeras consolas domésticas. En el primer caso, el videojuego se vio sometido a una percepción heredada del estigma histórico del juego y que se plasmó, en este caso, en unos locales de ocio asociados a las drogas y el crimen. En el segundo caso, y tras la efectiva desaparición de los recreativos, las consolas más populares de los años ochenta compartían espacio con los juguetes en los centros comerciales de nuestro país. No sería hasta la llegada de

(1) El presente trabajo se inserta en el siguiente proyecto de investigación:
- "Cultura audiovisual y representaciones de género en España: mensajes, consumo y apropiación juvenil de la ficción televisiva y los videojuegos", Ministerio de Economía y Competitividad, España, FEM 2011-27381.

Playstation, que el concepto de videojuego alcanzaría un nuevo estatuto cultural y un perfil más adulto para un usuario más maduro. Posiblemente la evidencia más clara de este fenómeno en nuestro país fue la consagración del videojuego como industria cultural por parte del Congreso de los Diputados en 2009 (Morales, 2012). Por todo ello, el videojuego ya no es un simple juego de niños, sino que trasciende a todo el recorrido evolutivo del ser humano.

En paralelo, los juegos de mesa tradicionales (desde el *Monopoly* al *Risk*) siempre han quedado social y mediáticamente asociados a una etapa vital muy específica: la infancia y juventud en contextos familiares y de amistad. A diferencia de otras industrias culturales como el cine o la literatura donde existen distintas escalas de productos asociados a distintas edades, el juego de mesa ha sufrido un cierto estancamiento como objeto lúdico para los tiempos de ocio. El *Monopoly* se juega en familia en edades tempranas y, al cabo de unos años, queda condenado a coger polvo en un altillo o armario. La juventud, a partir de ciertas edades, se desvincula de este tipo de juegos para ocupar su tiempo de ocio con otros productos más novedosos que estiman más convenientes para su edad, como es el caso del videojuego contemporáneo.

No obstante, a lo largo de los años noventa del siglo pasado emergió con fuerza una nueva industria cultural en el norte de Europa centrada en el negocio del juego de mesa, cuyas raíces pueden trazarse hasta los años setenta. Ante la predominancia del azar y los temas “roleros” de propuestas norteamericanas como *Hero Quest*, los alemanes y nórdicos apostaron por un nuevo concepto de juego que se denominó *eurogame*. De este modo, el diseño de juegos desde la perspectiva del *eurogame* focalizó su interés en potenciar el diseño de juego por encima del contenido ficcional (fuertemente mermado por la profusión industrial de productos prácticamente iguales en el fondo pero distintos en la forma de la ficción), limitar el azar en favor de la estrategia, restringir la dependencia del idioma para permitir su internacionalización comercial y, finalmente, contener la duración de las partidas evitando, a la vez, la eliminación temprana de los jugadores.

El referente más importante en cuanto al *eurogame* familiar aparece en 1995 con el lanzamiento del juego de Klaus Teuber *Los Colonos de Catán*, un auténtico fenómeno de masas y un éxito tanto económico como social. Junto al juego de Teuber, hoy la industria del juego de mesa ha emergido con fuerza en un contexto de profunda crisis económica que ha propiciado, entre otras cosas, el retorno a la reunión social alrededor de estos antes denostados objetos culturales y lúdicos. Así lo demuestra, por ejemplo, el enorme incremento en ventas de juegos de mesa modernos y relativamente nuevos como *Carcassonne*, *Bang!* o *Dixit*, entre otros.

Actualmente, el tiempo de ocio de la juventud se ha convertido en un proceso selectivo ante tantísima oferta que abarca desde el cine y la televisión hasta Internet, los videojuegos y los juegos de mesa. Las potencialidades (y debilidades) de los llamados nativos digitales (Prensky, 2001; Skiba y Barton, 2006; Cabra-Torres y Marciales-Viva, 2009: 325-326) marcan no solo la legitimidad de lo digital en relación a lo analógico en contextos tan relevantes como la educación o el ocio, sino que además inciden en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y su relación con la formas culturales y lúdicas más tradicionales.

En el marco del tiempo de ocio limitado y selectivo de una generación de nativos digitales se plantea, además, el auge del videojuego y las nuevas formas lúdicas (principalmente, *serious games* y la gamificación) como vehículos potencialmente apropiados para la función educativa. Ahora bien, ¿qué rol puede jugar el nuevo y redefinido juego de mesa en un contexto educativo que está dedicando gran parte de sus esfuerzos a la inclusión de lo lúdico-digital en sus agendas escolares? ¿Es posible complementar juego de mesa y videojuego con fines pedagógicos? ¿Hasta qué punto se asemejan y se diferencian ambos productos culturales?

La presente investigación plantea estas cuestiones clave en bajo una hipótesis clara:

H1: los juegos de mesa contemporáneos no solo configuran mundos posibles distintos de los de los videojuegos, sino que además pueden realizar una aportación clave en la conformación de una alfabetización digital orientada al género y una concepción de la *ludoliteracy* mucho más rica que la que se obtiene únicamente mediante la enseñanza con videojuegos.

En primer lugar, el texto aborda las principales iniciativas educativas vinculadas al videojuego y su potencialidad como motor de expresión de mundos posibles lúdicos o mundos ludoficcionales. En segundo lugar, se utiliza el denominando modelo MDA para analizar un conjunto de juegos de mesa desde la óptica de las mecánicas de juego, dinámicas evocadas y estéticas más habituales. Finalmente se trazan los principales resultados y conclusiones.

1. Los mundos posibles en juegos y videojuegos y su función educativa

Desde los años ochenta del siglo pasado el estudio de los mundos de ficción en el campo literario ha ido cogiendo fuerza al plantear una lectura mucho más rica y compleja que la propuesta por el formalismo del relato y la narratología tradicional. Así, autores como Walter Mignolo (1981), Benjamin Harshaw (1984), Thomas Pavel (1989), Marie-Laure Ryan (1991), Umberto Eco (1993), Tomás Albadalejo (1998) o Lubomir Dolezel (1999) han propuesto distintos acercamientos y metodologías definidas por el concepto de mundo posible. Para Umberto Eco un mundo posible puede definirse como “un estado de cosas expresado por un conjunto de proposiciones (...) Como tal, un mundo consiste en un conjunto de individuos dotados de propiedades. Como algunas de esas propiedades o predicados son acciones, un mundo posible también puede interpretarse como un desarrollo de acontecimientos. Como ese desarrollo de acontecimientos no es efectivo, sino precisamente posible, el mismo debe depender de las actitudes proposicionales de alguien que lo afirma, lo cree, lo sueña, lo desea, lo prevé, etc. (...)” (1999, p. 181).

Esta percepción del mundo posible como estado de cosas e individuos en conjunción con potenciales acciones o acontecimientos prefigura el concepto como un elemento central muy relevante a la hora de entender qué es el juego.

Así, no es de extrañar que la experiencia lúdica se haya vinculado pronto con un espacio maleable, un “círculo mágico” que delimita un campo de acción en el que se producen, además, distintas acciones repetitivas como ritual de juego (Huizinga, 2000, p.23). En este sentido, los mundos de ficción de corte literario se ven explícitamente modificados, en el caso de los juegos y los

videojuegos, por un actor externo con capacidades interactivas: el jugador. Esta especificidad desplaza la noción clásica del mundo posible como un espacio estable y cerrado hacia una nueva concepción de mundo ficcional determinado, en mayor o menor medida, por uno o más jugadores con una vocación marcadamente lúdica (sin perjuicio de que existan otras motivaciones accesorias como la ideológica, política o formativa). La particularidad del juego (y, aún más, en el videojuego) es su progresión ficcional a lo largo del mismo (ya sea mediante distintos niveles de juego, mediante la modificación del tablero o sus valores) que abre nuevas posibilidades lúdicas y, con ellas, nuevos mundos posibles. Así, denominamos este tipo de mundo posible mundo ludoficcional y lo definimos como “un sistema de mundos posibles concatenados que genera un espacio de juego determinado por un contenido ficcional y unas reglas estrechamente relacionados” (Planells, 2013, p.178).

La capacidad de control de lo posible y lo necesario en un mundo ludoficcional ha encontrado, en el marco educativo, un espacio de desarrollo muy amplio. Así, desde la obra fundacional de James Paul Gee (2003, 2008) han sido muchas las investigaciones que han utilizado, de una manera u otra, el videojuego en la educación (Bakar, Inal & Cagiltay, 2006; Panoutsopoulos & Sampson, 2012). Por lo general, la capacidad del videojuego como espacio o simulación de eventos orientado a la formación se ha canalizado o bien en software específico destinado a este uso (Alhabash & Wise, 2012; Barthel, 2013) o bien mediante el análisis y uso de juegos comerciales de especial éxito entre los alumnos (Sedeño, 2010).

En este último caso destaca el trabajo de Pilar Lacasa en el seno del Grupo de Investigación “Imágenes, Palabras e Ideas” de la Universidad de Alcalá (2011) y su uso de juegos en el aula. Mediante videojuegos tan populares como *Los Sims*, *Portal*, *Spore*, *Harry Potter* o *SimCity* Lacasa ha demostrado cómo los alumnos tienen una enorme capacidad para conectar, mediante sus juegos favoritos, con pedagogías que fomentan tareas mucho más arduas e ingratas como la resolución de problemas, el establecimiento de una sólida alfabetización digital o la mejora de las capacidades creativas (2011).

Ahora bien ¿qué sucede con los mundos ludoficcionales de tipo analógico? Si realmente asistimos a una redefinición del juego de mesa tradicional y a la emergencia de una nueva concepción de este tipo de productos culturales ¿qué rol han jugado en el seno de la comunidad educativa?

Existe aún poca investigación científica vinculada al juego de mesa como principal vehículo educativo y, por norma general, aún se encuentra muy vinculada a ciertos ámbitos de la formación y el conocimiento. En este sentido, destacan los artículos que han utilizado los juegos de mesa en procesos de aprendizaje de lógica en guarderías (Kamii, 2003), como metodología para enseñar matemáticas en los colegios (Ramani, Siegler & Hitti, 2012), como marco para el desarrollo de aptitudes de investigación (Warburton & Madge, 1994) o como modelo de enseñanza de las mecánicas de cooperación entre los alumnos (Zagal, Rick & Hsi, 2006).

No obstante, Hawkinson ha destacado recientemente la potencialidad del juego de mesa en comparación con el videojuego. En este sentido, el autor considera que:

“The most important thing to note when talking about the design of board games in contrast to video games is the physical and mental positioning of

players and the experience that comes out of those positions. (...)In the most effective board games, players physically surround a space and interact with board elements and each other. In the most popular video games, the player assumes an avatar or character to use to interact with a virtual environment and other avatars in that space. So the video game experience as a human experience is adding one or more levels of separation between players both physically and mentally. When players assume a character in a board game, they must become that character as an actor does on stage in many ways. From this, a whole different dynamic of informal learning occurs. This is why I contend that board games have a distinct advantage for learning goals that revolve around language, communication and team building.” (2013: 319)

A partir de las consideraciones de Hawkinson vamos a analizar diez juegos de mesa de distintos estilos mediante una herramienta denominada modelo MDA que nos va a permitir, por un lado, vislumbrar las mecánicas, dinámicas y estéticas que conforman sus mundos ludoficcionales y, por otro, el impacto que se produce en relación a la alfabetización lúdica y su aporte en el campo de la educación.

2. El modelo MDA como marco de análisis de los juegos de mesa

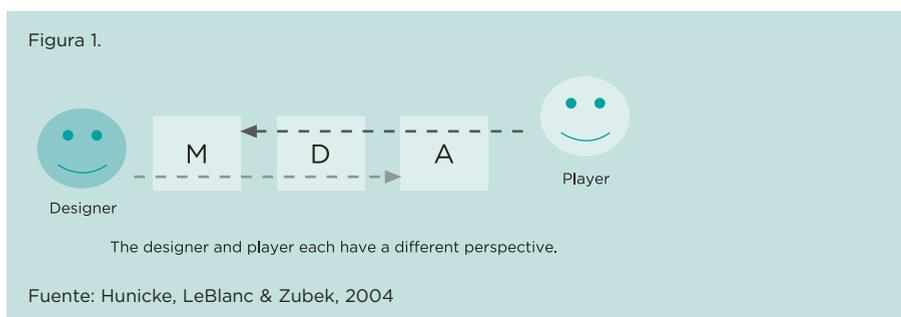
El Modelo MDA fue ideado y sistematizado por Robin Hunicke, Marc LeBlanc y Robert Zubek en 2004 como un acercamiento formal al diseño de juegos y videojuegos. El objetivo de esta metodología es la integración en un único sistema de los procesos iterativos, cuantitativos y cualitativos que permiten analizar y diseñar productos lúdicos desde distintas perspectivas. En este sentido, el modelo parte de una situación de interacción entre diseñador y jugador que bebe necesariamente del marco de *encoding/decoding* que ya esbozó Stuart Hall (1973) en relación al medio televisivo. En ese sentido, el modelo MDA también se inserta en una lógica de producción y consumo masivo del juego como artefacto lúdico pero, a diferencia de la propuesta de Hall, no centra su foco de análisis ni en las teorías de la recepción ni en el marco ideológico que prefigura tanto la relación productor-consumidor como el propio constructo cultural del usuario y su posición dominada, negociada o en oposición. En tanto que modelo formal, el MDA solo se interesa por los componentes que configuran los juegos y, en particular, por cómo se asumen de manera distinta en función de si la perspectiva proviene del diseñador o del jugador.

El MDA es el acrónimo de los componentes que pretende analizar: mecánicas (*mechanics*), dinámicas (*dynamics*) y estética (*aesthetics*). Cada uno de estos componentes es autónomo en relación a los demás pero, a la vez, todos ellos están profundamente interrelacionados.

Las mecánicas se definen como el sistema de reglas que rigen y condicionan el juego, desde la planificación y descripción de las mismas hasta su plasmación digital en datos y algoritmos. Como tales, las mecánicas delimitan lo posible en el mundo ludoficcional, y restringen las acciones a un sistema cerrado. Las dinámicas parten de las mecánicas y representan las “actitudes” que adoptan las reglas en relación al jugador y, a su vez, las estrategias y acciones que adoptará el usuario. Por ello, mientras que las mecánicas constituyen el sistema ludoficcional, las dinámicas representan las actitudes previstas o presumibles en el jugador en su relación con el sistema. Finalmente, la estética, derivada esencialmente de la experiencia con las

dinámicas, busca una respuesta emocional concreta en el jugador a lo largo de la interacción con el juego o videojuego.

Como se muestra en la siguiente figura, no todos los componentes se perciben a la vez, sino que en función de nuestra perspectiva iremos descubriendo y acumulando las distintas capas que configuran el juego como un artefacto. Así, desde el punto de vista del diseñador de juegos, el primer componente o dimensión que debe considerarse es la mecánica, seguida de la dinámica y la estética, mientras que en el caso del jugador es justo al revés: primero se asume el sistema estético y, posteriormente, el dinámico y el mecánico.



El marco de trabajo del MDA se ha convertido, como modelo metodológico, en una referencia importante tanto para el sector profesional de desarrollo de juegos como para el entorno académico. En el primer caso, se ha utilizado para organizar y planificar el trabajo de prototipado de videojuegos sociales (Carroll, 2013) mientras que en el segundo su uso se ha focalizado en apoyar los procesos de gamificación (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011) y el diseño de *serious games* (Westera, Nadolski, Hummel & Wopereis, 2008).

No obstante, una de las aplicaciones del modelo MDA, que más nos puede interesar, es aquella que triangula su potencial como marco formal de análisis de desarrollo de juegos, el contexto educativo y los juegos de mesa. En este sentido, la investigación de Hullett, Kurniawan y Wardrip-Fruin (2009) intentó analizar el impacto de los juegos de estilo alemán en un grupo de alumnos de un grado en diseño de videojuegos. La hipótesis de partida fue que los alumnos, al asumir el juego de mesa como un objeto cultural más, tenían dificultades a la hora de superar el nivel estético y alcanzar, por consiguiente el engranaje lúdico de las mecánicas. El uso de juegos de estilo alemán pretendía, precisamente, validar dicha hipótesis y comprobar la utilidad de este diseño de juegos de mesa a la hora de mejorar la comprensión de las mecánicas. Si bien el estudio se mostró inconcluyente por ciertas cuestiones metodológicas, sí pudo mostrar algunos cambios de percepción en los alumnos en relación al diseño de videojuegos tras haber probado distintos juegos de mesa. En concreto, uno de ellos comentó que:

“I definitely feel I have a better grasp on how to design games. When you play video games it’s easy to get so immersed in the experience you don’t quite catch all the reasons that make the game so entertaining.(...) When I played the board games, I got the chance to actually think of how each game worked.” (2009, p.6)

A partir de este trabajo vamos a realizar el análisis de cinco juegos tipo alemán o *eurogame* y cinco temáticos desde el prisma del modelo MDA con

el objetivo de mostrar sus potenciales en cada una de las dimensiones del diseño cara al contexto educativo. Los juegos elegidos de estilo alemán son *Los Colonos de Catán*, *Carcassonne*, *Aventureros al Tren: Europa*, *Ciudadelas* y *Agrícola*. Los juegos temáticos seleccionados son *El Desierto Prohibido*, *Munchkin*, *La Fuga de Colditz*, *El Señor de los Anillos* y *Battlestar Galactica*. La selección se ha realizado siguiendo distintos factores como el reconocimiento de público y crítica a la calidad del producto, su aparición en la base de datos *Board Game Geek* (todo un referente digital en cuanto a la relevancia y difusión de los juegos de mesa), su disponibilidad en lengua castellana, su curva de aprendizaje creciente y la posibilidad de contar con múltiples jugadores.

3. Principales resultados

3.1. Análisis de los juegos eurogame

Cada uno de los juegos se analizó siguiendo la interrelación de niveles desde la perspectiva del diseñador de juegos (es decir, mecánicas, dinámicas y estética) y, posteriormente, se realizó el proceso contrario para obtener la visión del jugador final (en este caso, estética, dinámicas y mecánicas). La siguiente tabla resume los resultados finales de los juegos de estilo alemán.

Tabla 1. Resultados de los juegos eurogame

Juego	Tipo	Mecánicas	Dinámicas	Estética
Catán	Competitivo	Dados Cartas Gestión de recursos Modularidad Negociación	Azar como equilibrio Múltiples estrategias	Cálculo Tensión por el azar
Carcassonne	Competitivo	Colocación de <i>tiles</i> Modularidad Azar en la obtención de fichas	Estrategia cambiante Conflictividad territorial	Proyección espacial Tensión por conflictividad
Aventureros al tren	Competitivo	Cartas Cumplimiento de rutas Penalización por fallo	Estrategia de cautela vs. temeridad	Tensión por las rutas ajenas
Ciudadelas	Competitivo	Cartas Obtención de edificios Roles Cambiantes Fases cambiantes	Adaptación a las cartas y al rol Compensación con otros jugadores	Tensión por roles ocultos Faroleo
Agrícola	Competitivo	Colocación de trabajadores Gestión de recursos Expansión de territorio	Múltiples estrategias y complejidad Reacción ante el oponente	Cálculo Tensión por su complejidad

Desde el punto de vista de las mecánicas los juegos analizados comparten gran parte de los principios inspiradores y fundacionales del diseño eurogame. Así, por ejemplo, en ninguno de ellos cabe ni la eliminación temprana de un jugador ni la hegemonía del azar, mientras que las mecánicas se orientan, por lo general, a ensalzar la habilidad estratégica y la no dependencia del idioma.

A nivel de organización del juego, tanto *Los Colonos de Catán* como *Carcassonne* despliegan un tablero modular, mientras que los otros juegos (a excepción del *Ciudadelas* por tratarse de un juego de cartas) lo hacen con

unos tableros más o menos definidos. En el caso de *Agrícola* la granja crece por adición de habitaciones y terrenos en un tablero ya establecido.

Desde la perspectiva del desarrollo, casi todos los juegos utilizan el sistema de cartas, mientras que otros o bien se combinan con el azar (*Los Colonos de Catán*) o bien utilizan *tiles* (*Carcassonne*). Finalmente, resulta importante destacar la hegemonía de la gestión de recursos y/o trabajadores en el conjunto de las mecánicas de juego, siendo su exponente más complejo de ello el *Agrícola*.

Desde el punto de vista de las dinámicas, los *eurogame* analizados enfatizan el uso y adaptación a múltiples estrategias en función de las acciones de los otros jugadores. *Los Colonos de Catán* utiliza, de modo peculiar, el azar como correctivo o elemento de equilibrio del juego y, por ello, no constituye, como tal, un fenómeno arbitrario. La aparición del ladrón en el juego (al obtener un 7 en los dados) no solo aporta una acción interesante contra la mano de cartas de otro jugador, sino que también permite el bloqueo de recursos en el tablero. En este sentido, *Los Colonos de Catán* maximiza la elaboración de estrategias tomando en consideración este factor.

Las dinámicas vinculadas a las acciones de otros jugadores tienen un impacto directo en la colocación de *tiles* y la permanente mutación del tablero en *Carcassonne*, la planificación de rutas y cortes ferroviarios en *Aventureros al Tren: Europa*, la elección presente y futura de roles en *Ciudadelas* y la escasez de recursos y restricción en el número de trabajadores en *Agrícola*.

En cuanto a la estética de estos juegos, cabe destacar su verdadero potencial educativo tanto como espacio de aprendizaje de gestión de recursos como por su proyección espacial. Los jugadores (en este caso, los alumnos) se ven inmersos en un sistema generativo de materiales que deben ser gestionados de manera óptima para ganar. La introducción de la negociación en *Los Colonos de Catán* y las potenciales estrategias semicooperativas en juegos como *Ciudadelas* añaden una capa social potencialmente muy útil para entender y mejorar las dinámicas de grupo. Además, la modularidad de *Carcassonne* permite enfatizar la proyección espacial y la lógica de los recursos en un entorno profundamente cambiante. Finalmente, todos los juegos requieren ejercitar la capacidad del alumno para planificar, elaborar y mantener (o cambiar radicalmente) estrategias a medio y corto plazo mediante la tensión por las múltiples estrategias y la incidencia del azar (*Los Colonos de Catán*), la constante mutabilidad de las posibilidades (*Carcassonne*), la dificultad de los objetivos y la penalización por no cumplimiento de los mismos (*Aventureros al Tren: Europa*), la variabilidad en los roles y el engaño mediante el "faroleo" (*Ciudadelas*) o la extrema complejidad en la toma de decisiones y en la reacción de los oponentes (*Agrícola*).

3.2. Análisis de los juegos temáticos

Desde el punto de vista de las mecánicas, los juegos temáticos analizados hacen un uso generalizado del azar como motor del juego, junto con unas habilidades estratégicas esenciales determinadas, en parte, por las cartas. El azar mediante el dado es muy relevante en *Munchkin*, *La Fuga de Colditz* y *El Señor de los Anillos*, mientras que tiene menos incidencia en *Battlestar Galáctica*. En este último caso las cartas, junto con una brillante mecánica de roles ocultos, son determinantes, del mismo modo que lo

Tabla 2. **Resultados de los juegos temáticos**

Juego	Tipo	Mecánicas	Dinámicas	Estética
Desierto Prohibido	Cooperativo	Cartas Modularidad Movimiento limitado Reparto de poderes Arenas y Sol de Justicia	<i>Time Pressure</i> Cooperación según poderes Planificación conjunta	<i>Time Pressure</i> Recreación espacial
Munchkin	Competitivo	Dados Cartas Negociación Sistema de reglas laxo Poderes cambiantes	Dificultad en la planificación Traición y alianzas efímeras	Humor referencial Arbitrariedad Capacidad de negociación
La Fuga de Colditz	Semicooperativo	Dados Cartas Movimiento limitado Asimetría entre jugadores	“Gato y Ratón” Cooperación Dispersión en el movimiento	Simulación histórica Tensión en las huidas por el azar
El Señor de los Anillos	Cooperativo	Dados Cartas Gestión de recursos El Ojo de Sauron	<i>Time Pressure</i> Cooperación según poderes Planificación conjunta	<i>Time Pressure</i> Narrativa referencial
Battlestar Galactica	Semicooperativo	Dados Cartas Movimiento limitado Gestión de recursos Roles ocultos Asimetría entre jugadores	<i>Time Pressure</i> Cooperación según poderes Planificación conjunta Desconfianza sistémica	<i>Time Pressure</i> Paranoia Gestión de crisis y liderazgo

son en el Desierto Prohibido a la hora de afrontar las amenazas. Por otro lado, y exceptuando el carácter netamente competitivo del *Munchkin*, el resto de juegos incluyen mecánicas orientadas a la negociación y planificación en el plano de la cooperación (o semicooperación) entre los jugadores, junto con la asimetría de poderes o roles (los tipos de exploradores en el *Desierto Prohibido*, la diferencia entre el Guardia y los Prisioneros en *La Fuga de Colditz* que provoca una persecución del tipo “gato y ratón”, las habilidades de cada *hóbbit* en *El Señor de los Anillos* o los roles ocultos y las acciones especiales de los protagonistas de *Battlestar Galactica*).

Una de las mecánicas más interesantes que está presente en muchos de estos juegos es la introducción de un elemento de cuenta atrás que acelera la toma de decisiones y aumenta la relevancia de los resultados. Se trata, por ejemplo, de las tormentas de arena en el *Desierto Prohibido* que hunden literalmente el tablero modular, del Ojo de Sauron que pretende alcanzar y destruir a los jugadores en *El Señor de los Anillos* o de la escasez y pérdida constante de recursos, naves y abordajes que sufren los héroes en *Battlestar Galactica*.

Este conjunto de mecánicas obtiene el nombre, en el apartado de dinámicas, de *time pressure*. La lucha contra el tiempo es, precisamente, el hito narrativo (o temático) clave para provocar, a nivel de dinámicas, una excelente combinación entre planificación, ejecución de planes según los roles y/o poderes y la tensión en el resultado final. Por ello, este tipo de juegos son particularmente útiles a nivel docente para fomentar, precisamente, el trabajo en equipo ante una amenaza externa y, además, para comprender cómo la aportación de cada uno de los jugadores a nivel individual resulta clave para solventar un conflicto más global y complejo.

Finalmente, es en el apartado estético donde la potencialidad pedagógica de los juegos temáticos analizados consigue vincular el trabajo en cooperación

con otros valores muy relevantes como la implicación histórico-narrativa o la capacidad de negociación.

En el primer caso, *La Fuga de Colditz* no solo sistematiza el huir de un territorio concreto controlado por un jugador, sino que además su cuidada edición y capacidad inmersiva lo colocan como un excelente ejemplo a utilizar en el aula para explicar el episodio histórico que tan fielmente retrata. La capacidad de simulación histórica de *La Fuga de Colditz*, como valor educativo, se asemeja a la narrativa referencial que podemos encontrar en *El Señor de los Anillos*. En este caso, el juego basado en la obra de J.R.R. Tolkien no solo posiciona muy bien el eje héroes-antagonista mediante la mecánica del Ojo de Sauron, ya explicada, sino que además permite establecer paralelismos muy interesantes entre la obra literaria, el juego de mesa y la obra fílmica. En este sentido, los principales eventos del juego de mesa pueden asociarse fácilmente con los sucesos narrativamente más relevantes de la obra original, generando así una concepción clara y directa de qué son los actos narrativos, los puntos de giro o el clímax.

En el segundo caso, la capacidad de negociación y arbitrariedad de un juego competitivo como *Munchkin* permite agilizar la toma de decisiones en un contexto paródico y rápido que busca, antes que nada, la relectura posmoderna de los juegos de rol tradicionales. En cambio, la misma capacidad de negociación puede asumirse desde lo dramático gracias a la magnífica implementación que hace de esta estética el juego *Battlestar Galáctica*. En este caso, la existencia de un traidor en el grupo (un *Cylon* que pretende acabar con la Humanidad, siguiendo así el marco ficcional de la serie de televisión) pone en valor la gestión de las crisis y los valores de liderazgo de los alumnos participantes, todo ello en un clima de profunda desconfianza y paranoia.

3.3. Principales conclusiones

Como se ha podido comprobar, la naturaleza y potencialidad de los juegos de mesa como elementos integrantes y complementarios a la educación tradicional y/o mediante videojuegos es un valor pedagógico clave a explotar. La distinción entre *eurogame* o juego alemán y temático no es solo una etiqueta meramente comercial, sino también una característica que puede determinar, hasta cierto grado, todo el aparato lúdico de un juego de mesa, sin perjuicio de que las líneas diferenciales entre ambos modelos no siempre están claramente diferenciadas.

En cuanto a los juegos *eurogame* analizados podemos comprobar cómo ciertas mecánicas, dinámicas y estéticas descritas gracias al modelo MDA pueden realizar aportaciones muy relevantes al desarrollo de ciertas aptitudes, tanto de los alumnos individualmente como en sus relaciones en el plano social. En este sentido, el énfasis que realiza este modelo de diseño de juegos en la estrategia, la gestión de recursos y la planificación a medio y largo plazo debe permitir a los docentes la inclusión de propuestas vinculadas al desarrollo de contenidos de matemáticas, lógica, teoría de juegos, dirección de empresas y gestión de proyectos. Por ello, los juegos *eurogame* pueden incorporarse en el currículum educativo de prácticamente cualquier nivel educativo, siendo especialmente útiles en la secundaria y en la educación superior universitaria en grados como Administración y Dirección de Empresas, Economía, Derecho y áreas afines.

En cuanto a los juegos de tipo temático su perspectiva de diseño viene a potenciar otras áreas distintas del juego *eurogame* pero igualmente útiles cara a su incorporación en el aula. Esta filosofía de diseño introduce el azar como un motor relevante en la experiencia lúdica junto con un grupo de habilidades estratégicas relevantes, todo ello en un marco narrativo de interés. Además, los juegos que se han analizado en la presente investigación han sido, en su mayoría, claros ejemplos de propuestas cooperativas ante una amenaza común. Evidentemente, valores como la solidaridad, el trabajo en equipo en contraposición a la exaltación de individuo, el sacrificio y coordinación de acciones son centrales en estas propuestas por lo que pueden encauzarse fácilmente en el marco de asignaturas con este tipo de contenidos. Además, los juegos temáticos analizados también han mostrado dos áreas de interés para la educación: la gestión de la negociación y la evocación ficcional.

La gestión de la negociación en contextos cooperativos puede (y debe) presidir gran parte de los contenidos curriculares académicos al tratarse, en realidad, de un elemento central en la vida personal y profesional de nuestros alumnos. Junto a los estudios citados previamente, este tipo de uso de los juegos de mesa también puede ser muy interesante para titulaciones y estudios vinculados a la cooperación al desarrollo, el trabajo social, las políticas públicas, el arbitraje y la mediación y, por lo general, a todas aquellas parcelas de conocimiento interesadas en la negociación desde y hacia lo común.

Por otro lado, la evocación ficcional de los juegos de mesa temáticos no se limita a un mero adorno narrativo ante un sistema de reglas hegemónico, sino que tiene su propia entidad y valor. Los juegos de simulación histórica permiten explicar de una manera más interactiva y lúdica no solo eventos como la fuga de presos en el marco de la Segunda Guerra Mundial sino también cómo se realizaba, qué riesgos se corrían y qué sensaciones estaban en juego. La potencialidad de estas experiencias de juego en contraposición a la educación pasiva y lineal de ciertas metodologías en la asignatura de Historia parece evidente. Y, del mismo modo que lo histórico cobra valor en el juego, también lo hace lo meramente ficcional. Así, jugar a propuestas lúdicas que describen una obra literaria, fílmica o televisiva, no solo habilita al jugador a realizar un estudio comparativo y transmediático entre todos estos mundos posibles, sino que además le puede ser muy útil para entender cómo funciona la ficción como objeto autónomo y autosuficiente. Así, los actos narrativos, los puntos de giro, el clímax, los personajes, las relaciones entre actantes o los marcos ideológicos y de poder pueden extraerse muy fácilmente de la experiencia de juego. Por ello, esta perspectiva de análisis de lo histórico y lo ficcional desde (o con) los juegos de mesa deviene particularmente útil para áreas docentes vinculadas a la Historia, la Literatura, la Comunicación Audiovisual y los Estudios Fílmicos.

Finalmente, resulta importante destacar la necesaria legitimación social y cultural que merece, a día de hoy, un sector tan pujante y emergente como es el juego de mesa. Del mismo modo que el videojuego ha gozado y sigue gozando de una amplia consideración en el seno de la comunidad educativa como potencial medio docente también es importante que no perdamos de vista la experiencia lúdica analógica. En ocasiones, no solo resulta mucho más fácil de implementar en un aula por la ausencia de medios tecnológicos complejos, sino que además se trata de un producto cultural poliédrico que permite anuar la transmisión de conocimientos curriculares con una

experiencia lúdica única y una sociabilidad física entre el alumnado que hoy parece más mediatizada por las redes sociales que por las relaciones personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alhabash, S. & Wise, K.** (2012). "PeaceMaker: Changing Students' Attitudes Toward Palestinians and Israelis Through Video Game Play". *International Journal of Communication*, 6, 356-380.
- Albadalejo, T.** (1998). *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa. Análisis de las novelas cortas de Clarín*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante.
- Bakar, A.; Inal, Y. & Cagiltay, K.** (2006). "Use of Commercial Games for Educational Purposes: Will Today's Teacher Candidates Use them in the Future?" En E. Pearson & P. Bohman (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006*, AACE, Chesapeake, 1757-1762.
- Barthel, M. L.** (2013). "President for a day" Information, *Communication & Society*, 16 (1), 28-42.
- Björk, S. & Holopainen, J.** (2005). *Patterns in game design*. Charles River Media, Massachusetts.
- Cabra-Torres, F. & Marciales-Vivas, G. P.** (2009). "Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión". *Universitas Psychologica*, 8 (2), 323-338.
- Carroll, J.** (2013). "Using the MDA Framework as an Approach to Game Design". Disponible en <http://spin.atomicobject.com/2013/09/03/mda-game-design-framework/>, (consultado el 12 de Marzo de 2014).
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R. & Nacke, L.** (2011). "From game design elements to gamefulness: defining "gamification"". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11)*. ACM, New York, 9-15.
- Dolezel, L.** (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Arco libros, Madrid.
- Eco, U.** (1993). *Lector in Fábula*. Lumen, Barcelona.
- Edo, M. & Deulofeu, J.** (2006). "Investigación sobre juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos" *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 24(2), 257-268.
- Gee, J. P.** (2008). "Video games and embodiment". *Games and Culture*, 3(3-4), 253-263.
- Gee, J. P.** (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan, New York.
- Hall, S.** (1973). *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. University of Birmingham, Birmingham.
- Harsaw, B.** (1984). "Fictionality and fields of reference. Remarks on a theoretical framework". *Poetics Today*, 5 (2), 227-251.
- Hawkinson, E. C.** (2013). "Board Game Design and Implementation for Specific Language Learning Goals". *The Asian Conference on Language Learning 2013 Official Conference Proceedings 2013*, 317-326. Disponible en: http://www.iafor.org/offprints/acll2013-offprints/ACLL2013_Offprint_0169.pdf, (consultado el 2 de Junio de 2014).
- Huizinga, J.** (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial, Madrid.
- Hullet, K., Kurniawan, S. & Wardrip-Fruin, N.** (2012). Better Game Studies Education the Carcassonne Way. *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory*.
- Hunicke R., LeBlanc, M. & Zubek, R.** (2004). "MDA: A formal approach to game design and game research". *Proceedings of the AAAI-04 Workshop on Challenges in Game AI*.
- Kamii, C.** (2003). "Modifying a board game to foster kindergartners' lógico-mathematical thinking". *Young Children*, 58(5), 20-26.
- Lacasa, P.** (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Editorial Morata, Madrid.
- Mignolo, W.** (1981). "Semantización de la ficción narrativa". *Dispositio*, 5, 85-127.

- Morales, E.** (2012). "El reconocimiento institucional español de los videojuegos como industria cultural: propuestas para crear industria" *Derecom*, 11, 17-33.
- Panoutsopoulos, H., & Sampson, D. G.** (2012). "A Study on Exploiting Commercial Digital Games into School Context". *Educational Technology & Society*, 15 (1), 15-27.
- Pavel, T.** (1986). *Fictional Worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- Planells de la Maza, Antonio José** (2013). *Los videojuegos como mundos ludoficcionales. Una aproximación semántico-pragmática a su estructura y significación*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- Premsky, M.** (2001). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ramani, G.B.; Siegler, R.S. & Hitti, A.** (2012). "Taking It to the Classroom: Number Board Games as a Small Group Learning Activity". *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 661-672.
- Rodríguez Breijo, V. & Pestano Rodríguez, J. M.** (2012). "Los videojuegos en España: una industria cultural incipiente". *Ámbitos*, 21, 361-379.
- Ryan, M. L.** (1991). *Possible worlds, artificial intelligence and narrative theory*. Indiana University Press, Bloomington.
- Sedeño, A.M.** (2010). "Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación". *Comunicar*, 34, 183-189.
- Skiba, D. & Barton, A.** (2006). "Adapting your teaching to accommodate the Net Generation of learners". *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 1(2), 1-11.
- Warburton, J. & Madge, C.** (1994). "The snakes and ladders of research - using a board game to teach the pitfalls of undergraduate research design". *Journal of Geography in Higher Education*, 18 (2), 237-244.
- Westera, W.; Nadolski, R.J.; Hummel, H.G.K. & Wopereis, I.G.J.H.** (2008). "Serious games for higher education: a framework for reducing design complexity". *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (5), 420-432.
- Zagal, J. P.; Rick, J. & Hsi, I.** (2006). "Collaborative games: Lessons learned from board games". *Simulation and Gaming*, 37(1), 24-40.