



## TESIS DOCTORAL

*Estudio multidimensional sobre el impacto de los Juegos de Rol en el desarrollo de la empatía, valores éticos, estrategias de afrontamiento del estrés y habilidades sociales*

Autor:

José David Carnicero Pérez

Directores:

D. Francisco Reyes Téllez  
D. Ricardo Moreno Rodríguez

Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura

Escuela Internacional de Doctorado

2023



---

# Agradecimientos

---

Sería injusto comenzar la escritura de esta tesis doctoral sin que mencione todas aquellas personas que me han acompañado y guiado en este arduo proceso. Desde que empezó esta nueva aventura, nos hemos enfrentado a todo tipo de retos y situaciones, incluyendo una pandemia global, nevada e inundaciones. Sin vosotros a mi lado, me habría rendido hace tiempo y por ello me gustaría plasmar algunos de los muchos buenos gestos que habéis tenido hacia mí. Algunos pueden parecer nimios, pero os garantizo que para mí han sido pilares sobre los que sostenerme e impulsarme.

Me siento afortunado de ser consciente de algunos momentos clave en mi historia personal que me han llevado a estar redactando estos agradecimientos. No consigo recordar el momento exacto en el que ocurrió el primero de ellos, sé que aún no había empezado el instituto, por lo que debía tener en torno a los diez años, y debo decir que con esa edad ya era un niño relativamente solitario. No se me daba mal entablar amistades, y disfrutaba jugando con mis amigos como cualquier otro niño de diez años, pero también me deleitaba visitando otros mundos a través de libros y videojuegos. Esto hacía que me recluyese habitualmente durante las largas tardes de verano y más aún en los fríos días de invierno. A veces, incluso pedía a mi madre que dijese a mis amigos que estaba castigado cuando viniesen a buscarme. Aquella tarde veraniega vinieron a buscarme un grupo de amigos, gritando emocionados: ¡sal, que vamos a jugar a rol con Sapete!

En aquel momento no sabía qué era un juego de rol. Lo único que sabía era lo que había escuchado por la televisión y no era nada bueno, pero mi curiosidad venció la batalla y, aunque aún no era consciente de la importancia que tendría aquel día, fue una de las mejores experiencias de mi vida. Dani, a quien llamábamos Sapete por su estruendosa e impresionante capacidad de eructar a placer, era un chico unos años mayor que el resto de mis amigos y vivía en Madrid, lo que le permitía tener acceso a juegos de rol, que en aquel momento eran imposibles de conseguir en el pueblo. Aquella tarde descubrí una nueva forma de jugar, que, aunque se parecía a los juegos en los que fingíamos ser los Power Rangers u otros héroes de nuestras series y películas favoritas, era diferente. Mientras paseábamos por la urbanización nos narraba una historia de fantasía, había preparado con antelación acertijos que escondió en distintos puntos, que teníamos que descubrir y resolver, nos narraba eventos y acontecimientos ante los que teníamos que decidir cómo actuar para terminar luchando

contra un dragón imaginario. Sapete no solo me acercó a los juegos de rol, también me mostró la banda sonora que me ha acompañado en las muchas horas que he pasado frente a un ordenador, él y Nico (un par de años más tarde) me enseñaron las virtudes del *Heavy Metal* y me dejaban sus discos para que los grabase en casetes. Sapete, todavía recuerdo cuando te dije que no me pude grabar *Ratas*, del Agotarás de Saratoga y me volviste a dejar el disco con la orden de no devolvértelo hasta que me grabase, textualmente, “la mejor canción del puto disco”. Por desgracia, también me enseñaste lo terriblemente injusta que es la vida cuando, siendo aún muy joven, te fuiste al Valhalla. Espero que allá donde te encuentres sigas enseñando a otros esta senda tan fantástica.

El segundo momento importante llegó en los últimos años de instituto. Debo admitir que no fui un estudiante ejemplar, no me preocupaban las calificaciones lo más mínimo, ni si suspendía o aprobaba, lo único que quería era abandonar el instituto tan pronto como pudiese, aunque, por otro lado, tampoco quería quedarme en casa sin hacer nada y aún no tenía edad para trabajar. Después de muchas charlas con Jose Luis, el orientador del instituto, me planteé la posibilidad de estudiar Formación Profesional. Mi primera opción era el módulo de “Electricidad y Electrónica”, mi segunda opción era “Cocina y Gastronomía” y, de este modo, traté de matricularme en ambos, pero para mi desgracia no quedaban plazas en ninguno de los dos, así que pasé a una lista de espera interminable. Como dije antes, tampoco quería quedarme en casa sin hacer nada, así que, por si acaso, me matriculé en bachillerato, eso sí, de humanidades para no tener nada que ver con las matemáticas. El tiempo pasaba y no tenía noticias de ninguno de los dos cursos de FP, así que me resigné y compré los libros de bachillerato, que empezaba de forma inminente. Ese mismo día me llamaron para ofrecerme una plaza en el módulo de electricidad y electrónica. Decidí rápidamente que, ya que había comprado los libros de bachillerato, probaría suerte con la nueva etapa educativa. Tuve que elegir entre algunas optativas que no consigo recordar, salvo la que escogí: psicología. Siendo sincero, escogí esa asignatura porque la impartía Alejandro Tarantino, quien ya había hecho que me fascinase las clases de filosofía en la E.S.O. Esta elección lo cambió todo. Me gustó tanto la asignatura que decidí tratar de acceder a la universidad y estudiar la Licenciatura de Psicología. De esta etapa quiero dar las gracias a todos aquellos profesores que nunca se rindieron conmigo y a las amistades que me acompañaron y que me brindaron tan buenos momentos, sobre todo a los que siguen revoloteando cerca.

Al final conseguí acceder a la universidad, pero la diferencia con el instituto era abismal, más aún en aquel entonces, algo para lo que no estaba preparado. De pronto, me vi enfrentándome a asignaturas como fisiología, anatomía, estadística y análisis de datos, para

---

las cuales no tenía apenas los conocimientos más básicos. El esfuerzo que tuve que hacer fue titánico y, aun así, aquello no acabó de cuajar del todo. Además, para poder estudiar tenía que trabajar en una cadena de centros comerciales muy conocida, lo que me dificultaba aún más la tarea de aprender por mi cuenta todos aquellos conocimientos que había rechazado tantas veces. Tras dos años de licenciatura con unas calificaciones y resultados tirando a malos, me desmoroné y decidí buscar el traslado a otra universidad con la idea de hacer borrón y cuenta nueva. Justo aquel año dio comienzo el Grado en Psicología en la Universidad Rey Juan Carlos, y sí, aquí viene otro de los momentos determinantes: decidí solicitar el traslado de expediente. Aquí conocí a buenos amigos, algunos de ellos compañeros de profesión. A todos vosotros, gracias por vuestra ayuda y por tantos buenos ratos en el campus. También debo agradecer su apoyo a los grandísimos profesores que me enseñaron tantas cosas e hicieron que me enganchara de nuevo al tren de la psicología, a Almudena y Jose Luis, por devolverme la pasión por esta preciosa disciplina; a Antonio, por conseguir que la estadística se convirtiese en la asignatura con mayor calificación de mi expediente; a Marisa, por recomendarme que persistiera cuando le confesé que quería tirar la toalla, a vosotros y a todos los demás, muchas gracias por haber formado parte de mi formación y crecimiento personal.

Posteriormente participé en un proyecto de investigación junto a mi amigo Manu, a quien conocí estudiando el grado. Gracias a ello tuve la oportunidad de pasar tiempo junto a la mayor parte de mis actuales compañeros, Ricardo, Jose Luis, Miriam, Chema, Rosa y Jose Antonio. A todos vosotros os agradezco la calidez con la que me acogisteis para formar parte de un equipo sin igual que es más que la suma de sus partes. Poco a poco fui conociendo a cada vez más compañeros y amigos: Rayco, Celes, Nerea, Chema Criado e Inma: Gracias a todos vosotros por ser unos grandes compañeros y mejores personas. Esta tesis tiene parte de vosotros porque parte de vosotros vive en mí. Gracias por los ánimos que me habéis dado durante todo este tiempo y por ayudarme cuando más lo he necesitado y estar siempre dispuestos a echarme una mano cuando he pasado apuros.

De forma más específica, me gustaría agradecer los consejos y guía de los directores de la presente tesis doctoral, Francisco Reyes y Ricardo Moreno. Gracias por vuestra inestimable ayuda, sin vuestra guía y apoyo, jamás me habría planteado cruzar este umbral, que, para mí, hace no tantos años, me parecía una meta inalcanzable. Habéis ayudado a cumplir un sueño que no sabía que tenía y habéis dado inicio a un proyecto que pretendo que me acompañe el resto de mi carrera docente e investigadora.

Ricardo, no solo te tengo que agradecer que hayas tutorizado la presente tesis doctoral. Tu energía para hacer lo que se debe hacer ha sido una inspiración constante. También te tengo que agradecer la oportunidad que me diste al confiar en mí como parte de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la URJC. Sin eso, nada de esto habría sido.

Rosa, cuando empecé la tesis me dijiste que esto sería como un viaje y que iba a aprender mucho sobre mí mismo. No has errado lo más mínimo, durante la elaboración de los estudios que componen esta tesis he redescubierto algunas de mis fortalezas y debilidades, he aprendido a valorar cosas a las que antes apenas prestaba atención y me he visto enfrentándome a mis propios demonios. Gracias por tus consejos a través de todo este proceso y por animarme a iniciar esta línea de investigación.

Gracias a ti, Miriam, porque me has enseñado a ser más resolutivo y valiente, aunque aún me quede mucho por aprender. Gracias a ti he aprendido a enfrentarme con elegancia y mano izquierda a las malas formas que a veces tenemos las personas.

Gracias, Jose Luis, porque tus maneras sosegadas y pacientes me ayudan a apaciguar a los caballos cuando se desbocan y me arrastran al lado oscuro. A veces, cuando surge algo inesperado, me sorprende a mí mismo preguntándome: ¿Qué haría Jose en esta situación?

Gracias a Chema, porque trabajar a tu lado es garantía de buena conversación y mejores momentos, contigo me siento libre. Muchas gracias por todas esas veces que me has echado un cable y cubierto para que pudiera dedicarle más tiempo a la tesis.

Nerea, nunca dejaré de envidiar tu capacidad de gestión, aunque lo que más me veo en la obligación de alabar de ti es tu constante alegría. Gracias por escucharme y por tus buenos consejos, tú también me has ayudado a aplacar a las bestias en incontables ocasiones.

También te quiero agradecer a ti, Inma, todas esas enriquecedoras conversaciones de las que siempre aprendo algo nuevo. Muchas gracias por la confianza que me prestas y que espero estar devolviendo.

Celes, tu presencia es sinónimo de paz interior para mí. El primer contacto que he tenido con la Lengua de Signos Española fue gracias a un curso que impartiste y del que tengo muy buenos recuerdos. Gracias por tu calidez y cercanía.

Para ir finalizando, quiero dedicarle unas palabras a mi familia. En primer lugar, a mis padres, Jose y Cristi, porque me habéis enseñado a resistir y mantenerme firme pese a las adversidades, por duras que sean. Por todo el amor que creció en nuestro hogar, día a día, de

---

forma salvaje y descontrolada. Me habéis enseñado, desinteresadamente y sin esperar nada a cambio, las lecciones más importantes de mi vida. Siempre os esforzasteis porque no nos faltase de nada, siempre fuisteis justos y bondadosos con nosotros y sé que puedo decir esto en mi propio nombre tanto como en el de Rocío y Javi: nos habéis dado la mejor vida que se podía tener. Creo que este es un buen momento para que los dos juntos echéis la vista atrás, veáis todo lo que habéis construido y os sintáis orgullosos de haber sido los mejores padres del mundo.

También les debo una gratitud profunda a mis abuelos, Julián y Carmen. Me resulta extraño utilizar vuestros nombres porque toda la vida os he llamado «yayo» y «yaya», pero no sería justo que me limitase a nombraros como «yayos», porque habéis sido mucho más que eso. Carmen fue la mejor persona que he conocido jamás, sin desmerecer al resto, esto es una verdad absoluta. Siempre quisiste lo mejor para todos, sin saber que lo mejor eras tu. Aunque no soy una persona creyente, a veces me consuelo pensando que, de haber un dios, te quiso llevar cuanto antes para aprender de ti lo que es al amor. El amor era un rasgo tan definitorio de tu persona que, cuando aún era muy pequeño, te apodé «yaya amor» y con el apodo te quedaste el resto de tu vida y de las nuestras. Julián, tu humildad ha sido mi guía, mi siempre bondadoso y risueño abuelo. Aunque no exista reconocimiento oficial, quiero que sepas que tu generosidad es legendaria. Ojalá hubiese más hombres como tú en el mundo, porque si todosuviésemos tu luz, no habría nadie que pasase necesidades.

Quiero agradecerle a mi hermana Rocío que siempre haya sido tan fuerte y rebelde, de ello aprendí que, aunque la rebeldía cierra muchas puertas, abre la mente. También aprendí de ti que la persistencia es el mejor abono para el árbol de la vida. Además de eso, me has dado a mis maravillosos sobrinos, Yeray e Irene, a quienes, con la venia de su señoría, pronto enseñaré a explorar mazmorras. Yeray e Irene, aunque aún sois demasiado pequeños para saberlo, jugar con vosotros siempre que nos encontramos me devuelve a mi infancia, hace que se detenga el tiempo y me ayuda a despejar mi mente del constante e intrusivo pensamiento que me recuerda una y otra vez todo el trabajo que tengo pendiente. Gracias por esos pequeños momentos de desconexión, ya que descansar es tan importante como trabajar, aunque los adultos nos olvidemos demasiado frecuentemente de ello.

Javier, mi hermano menor, te toca. No sé si eres capaz de ver lo especial que fuiste, eres y serás. Con solo 4 años aprendiste a leer por tu cuenta, siempre estabas pendiente de los demás y eras capaz de hacer cálculos complejos para tu edad sin necesidad de realizar todo el desarrollo de la operación. Siempre has estado a mi lado y me has acompañado en todo,

incluso compartimos las aficiones y gustos. Me hace gracia cómo cuando eras pequeño te sentabas a mi lado a mirar mientras yo jugaba a los videojuegos y ahora soy yo quien se queda embobado mientras juegas.

A mi segunda familia, la que conocí con Alicia, con quienes he compartido tanto y que me han acogido con los brazos abiertos. Cuando estoy con vosotros me siento uno más de la manada.

También a mi peludo amigo, Dante. Gracias por tus maullidos, que parecían reclamarme en los momentos en los que debía parar, dejar el ordenador un rato y salir del estudio para pasar un rato en familia. Gracias por tumbarte en el teclado para decirme que “ya está bien por hoy” y por dormirte en mi regazo después de comer para indicarme que debía quedarme con vosotros un rato.

Quienes me conocen bien saben que me gusta dejar lo mejor para el final. Es el momento de dar las gracias a la persona que más horas ha pasado junto a mí desde que empezó esta aventura. Quien me ha ayudado, ocupándose de muchas de mis responsabilidades para que pudiera dedicar el tiempo necesario a la investigación, al análisis de datos y a la redacción de los estudios que componen esta tesis. Quien ha sido testigo de mis alegrías cuando conseguía avanzar a buen ritmo y quien me ha visto hundido y frustrado por no poder escribir todo lo que me gustaría. Hablo de mi Estrella Polar, Alicia. Tú me has indicado el norte desde que te conocí, me has animado en los momentos más duros y hemos celebrado las alegrías, siempre juntos. Te doy las gracias porque sé que, si algo no sale bien, serás mi constante.

---

## Contenido

Agradecimientos.....	1
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO PRIMERO MARCO TEÓRICO .....	3
Sección 1.    El papel del juego en el aprendizaje.....	4
Teorías del aprendizaje relevantes .....	4
Diseño Universal para el Aprendizaje.....	10
Innovación educativa y metodologías activas .....	18
Gamificación, ludificación y aprendizaje basado en juegos .....	21
Sección 2.    Historia de los juegos de rol .....	26
2.1    Nacimiento de los juegos de rol .....	26
2.2    Los juegos de rol en la actualidad.....	34
2.3    Roles sociales.....	39
2.4    Características de los juegos de rol .....	46
Personalidad y creación de personajes .....	48
2.5    Diferentes tipos de juegos de rol.....	51
2.6    Géneros de los juegos de rol .....	54
2.7    Organización de un juego de rol.....	58
Sección 3.    Antecedentes y posibles aplicaciones.....	64
3.1    Definición y desambiguación de términos.....	64
3.2    Antecedentes de uso de los juegos de rol en el ámbito de la educación .....	70
3.3    Precauciones sobre la ludificación.....	75
Sección 4.    Objetivos de la tesis .....	80
CAPÍTULO SEGUNDO Desarrollo de la empatía y valores éticos a través de los juegos de rol como innovación para la educación en valores .....	82
Introducción .....	83
Hipótesis y Objetivos.....	87

Método.....	88
Planteamiento metodológico .....	88
Participantes .....	88
Instrumento .....	90
Procedimiento.....	92
Resultados .....	92
Discusión .....	95
Conclusiones.....	98
<b>CAPÍTULO TERCERO Juegos de rol: ¿Pueden ayudarnos a gestionar y afrontar el estrés?.....</b>	<b>101</b>
Introducción .....	102
Hipótesis y objetivos .....	106
Metodología .....	106
Planteamiento metodológico .....	106
Muestra .....	107
Instrumento .....	108
Procedimiento.....	110
Resultados .....	110
Discusión .....	115
Conclusiones.....	117
<b>CAPÍTULO CUARTO Intervención sobre Habilidades Sociales en jóvenes con Discapacidad Intelectual mediante un Juego de Rol.....</b>	<b>120</b>
Introducción .....	121
Hipótesis y objetivos .....	126
Método.....	127
Planteamiento metodológico .....	127
Participantes .....	128
Instrumento .....	129
Variables de estudio.....	129

---

Procedimiento.....	131
Análisis estadístico .....	133
Resultados .....	133
Discusión .....	138
Conclusiones.....	142
CAPÍTULO QUINTO CONCLUSIONES GENERALES .....	144
Otras áreas de aplicación .....	147
Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	149
Conclusiones.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154

## Índice de Tablas

Tabla 1.....	13
Tabla 2.....	23
Tabla 3.....	59
Tabla 4.....	66
Tabla 5.....	69
Tabla 6.....	90
Tabla 7.....	94
Tabla 8.....	108
Tabla 9.....	109
Tabla 10.....	111
Tabla 11.....	112
Tabla 12.....	113
Tabla 13.....	114
Tabla 14.....	129
Tabla 15.....	130
Tabla 16.....	130
Tabla 17.....	131
Tabla 18.....	134
Tabla 19.....	134

Tabla 20.....	136
---------------	-----

---

---

## Índice de Figuras

Figura 1.....	26
Figura 2.....	27
Figura 3.....	28
Figura 4.....	29
Figura 5.....	89
Figura 6.....	96
Figura 7.....	97
Figura 8.....	135

---

# INTRODUCCIÓN

---

Se prepara una mesa, música de ambientación, hojas de personaje, la pantalla del director para ocultar la información clave a los jugadores, un mapa, miniaturas, dados, lapiceros y borradores, algo de picoteo, bebida y, lo más importante, amigos. Muchas de las cosas anteriores no son necesarias, pero ayudan a profundizar en la inmersión a través de la imaginación. De pronto, el pequeño calefactor que calienta la sala se transforma en una chimenea chisporroteante, los altavoces se convierten en un pequeño grupo de músicos que tocan a cambio de un puñado de monedas de cobre, corren ríos de vino e hidromiel. Uno de los jugadores se sube la capucha de la sudadera, que ahora es una capa. La sala se ha transformado en una taberna, la mesa está repleta de bebidas y los jugadores se convierten en los héroes de la historia, dispuestos a luchar contra las fuerzas del mal.

Los juegos de rol se pueden definir de muchas maneras. Casi todos los manuales de rol tienen una sección donde tratan de explicar en qué consisten. Pero casi todos coinciden en lo mismo: participar en ellos es la mejor forma de entender qué son los juegos de rol. Un juego de rol es una experiencia cooperativa. Una forma organizada de crear historias donde el objetivo no es “ganar”, sino simplemente pasarlo bien. Siempre que se reúne un grupo de personas para conformar una “mesa de juego”, uno de los participantes tiene la función de dirigir el juego, pero la narración se construye entre todos los jugadores. Según el juego, se puede llamar de diferentes formas (guardián, narrador, director de juego, máster...). Mientras tanto, el resto de los jugadores crean sus propios personajes e interpretan lo que dicen y hacen, bajo el marco imaginario que delimita el director de juego o la ambientación propuesta en los manuales. Como se mencionó anteriormente, un juego de rol se construye como una experiencia cooperativa, un ejercicio de imaginación y de narración interactiva. Cuando las sesiones de juego mantienen un hilo conductor entre sí, se conocen como “Campañas” y podrían durar meses e incluso años de juego. (Carman et al., 2011)

A pesar de ser una afición que nació hace casi medio siglo, los juegos de rol nunca han llegado a gozar de una popularidad masiva, probablemente debido a la injusta mala prensa que han recibido, así como el crecimiento de otras fuentes de entretenimiento más directas y que requieren un menor esfuerzo cognitivo. En la presente tesis doctoral se pretende hacer un repaso sobre la historia de los juegos de rol, conocer sus posibles efectos indirectos, con una intervención específica, así como poner en el foco de atención la posibilidad de utilizarlos en las aulas como estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de metodologías de innovación

docente como la ludificación, además de servir como punto de partida de una carrera investigadora en el área de la educación inclusiva a través del juego.

Para ello, en la presente tesis, se desarrollan tres estudios que giran en torno a los juegos de rol en diferentes áreas. Por un lado, se realizaron dos de los estudios sin intención de influir sobre los resultados mediante intervención alguna. El objetivo principal era comprobar si existen diferencias significativas respecto a los baremos establecidos por los test estandarizados que se utilizaron en sendos estudios de forma natural, tomando en consideración tres variables principales: el hecho de haber participado en juegos de rol en algún momento de la vida, el grado de experiencia en la afición y la frecuencia con la que se participa en sesiones de juegos de rol. En el primero de los estudios se trata el tema del desarrollo de la empatía y los valores éticos, utilizando para ello el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA). En el segundo estudio, se pretende conocer si los participantes que juegan a juegos de rol tienden a puntuar más alto en la adaptación española del *Coping Response Inventory (for Adults)* (CRI-A), que evalúa las estrategias de afrontamiento del estrés en ocho dimensiones diferentes. Para finalizar, el tercer estudio consiste en la evaluación de una intervención realizada para trabajar las habilidades sociales de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual. En este último estudio, se utilizó una versión adaptada de la *Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales* (EAHS).

Actualmente, España se encuentra entre los países con mayor tasa de abandono educativo temprano de la Unión Europea (Eurostat, 2020). Debido a ello se plantean retos para toda la comunidad docente y surge la necesidad apremiante de crear una escuela más inclusiva, utilizando para ello el Diseño Universal para el Aprendizaje. Una de las herramientas que podrían ayudar a conseguir un contexto educativo más agradable y cautivador para los estudiantes, pueden ser los juegos de rol o, al menos, algunas de sus características, ya que, debido a su propia naturaleza, requieren de pocos recursos materiales y económicos, pero gozan de un amplio abanico de posibilidades, además de favorecer la cooperación e interacción entre los participantes y ser fácilmente adaptables a diferentes contextos y situaciones.

Sin más dilación, ¡Que empiece el juego!





---

# CAPÍTULO PRIMERO

## MARCO TEÓRICO

---

*“La imaginación, no la inteligencia, es lo que nos hace humanos”*

*– Sir Terry Pratchett*

---

## Sección 1. El papel del juego en el aprendizaje

### *Teorías del aprendizaje relevantes*

El aprendizaje se puede definir como un “proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar, 2005, p. 19). Únicamente es una definición de las muchas posibles, ya que no existe un amplio consenso sobre qué es el aprendizaje humano (Leiva, 2005). No obstante, sí parece existir una orientación conceptual hacia el cambio, ya sea a través del cambio en las asociaciones o en las representaciones mentales (Ormrod, 2007), así como de cambios relativamente permanentes en la conducta, basados en la experiencia (Feldman, 2005; Ormrod, 2007). Schunk (2012) también definió el aprendizaje como un proceso de cambio conductual, que en este caso implicaría la adquisición y modificación de conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y actitudes.

Aunque, a lo largo de la historia, la psicología ha tratado de dar explicación al aprendizaje humano a través de sus distintos paradigmas, las bases sobre las que se sustenta el conocimiento actual se remontan hasta hace más de 2000 años. Por ejemplo, el asociacionismo clásico traslada su origen hasta la filosofía griega clásica y se caracteriza por plantear que los elementos del pensamiento están relacionados entre sí por reglas de conexión. El propio Aristóteles estableció tres principios de la asociación. Estos tres principios serían la contigüidad, el contraste y la semejanza. Debido a ello, algunos autores le consideran el padre de la posterior teoría asociacionista clásica (Orozco, 2009), que posteriormente se combinaría con los supuestos empiristas, a partir del siglo XVII. Los primeros empiristas defendían que la única fuente de información sobre la realidad proviene de la experiencia sensorial y, por tanto, la mente se desarrolla como consecuencia de la experiencia (Miguéns y Pellón, 2014).

Desde el paradigma de la psicología conductista, el aprendizaje se entiende como la asociación de estímulos con respuestas, por lo que el aprendizaje estaría intrínsecamente relacionado con el entorno (Watson, 1913). El conductismo se caracteriza principalmente por su concepción asociacionista, planteando que el ser humano adquiere conocimiento al relacionar los antecedentes de una situación (estímulos) con sus consecuentes (respuestas) (Leiva, 2005). Frecuentemente se ha pensado que el conductismo rechazaba la existencia de la idea de mente, así como no tomar en consideración la importancia de procesos y estados cognitivos (Yela, 1996). Aunque realmente no fuese así, es cierto que, en su búsqueda de un método de investigación empírico purista, se prefirió dejar de lado estos aspectos en su análisis, por considerarse el uso de la introspección un método impreciso (Leiva, 2005). El propio Watson,

considerado uno de los fundadores de la corriente conductista, argumentó que la psicología, entendida desde el punto de vista conductista, es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural, siendo su meta la predicción y control de la conducta (Watson, 1913). Esto, que ha sido frecuentemente criticado, también ha constituido uno de los puntos fuertes del paradigma, ya que, hasta el presente, sus estudios gozan de un rigor científico del que no todos los paradigmas principales de la psicología pueden presumir. Las teorías más representativas de la corriente conductista fueron la teoría del Condicionamiento Clásico de Ivan Pavlov y la teoría del Condicionamiento Operante de Frederic Skinner (Leiva, 2005). Según los postulados de la psicología conductista, el aprendizaje se logra cuando el estudiante exhibe una respuesta deseada posterior a la presentación de un estímulo ambiental específico (Ertmer y Newby, 1993), considerando, además, la aplicación de refuerzos – o castigos – siempre que se produzca la respuesta deseada. Según este modelo, muchos de los docentes, en la actualidad y aún sin ser conscientes de ello, imparten sus contenidos basándose en una lógica conductista: el docente presenta el material en pequeños pasos o bloques, ante los cuales los estudiantes responden de forma activa, los docentes dan una retroalimentación inmediata a la respuesta y los alumnos, así, van aprendiendo todo el contenido (Schunk, 2012, p. 103).

En la actualidad existen análisis críticos que versan sobre si la perspectiva conductista del aprendizaje consigue realmente alcanzar los objetivos pedagógicos que requiere la sociedad actual, así como potenciar todas las habilidades, capacidades, competencias cognitivas y competencias emocionales, en tanto que los estudiantes son considerados seres únicos, autónomos y responsables de su propio aprendizaje (Noreña et al., 2013). Algunos teóricos cuestionan que el aprendizaje se pueda explicar completamente a través del reforzamiento de conductas, especialmente cuando se trata de aprendizajes complejos, donde intervienen pensamientos, creencias y sentimientos (Schunk, 2012). Otros autores han demostrado que el aprendizaje también se puede dar a través de la observación y el modelado (Bandura y Mishell, 1965, como se citó en Zaldívar, 1994), poniendo de manifiesto la naturaleza reduccionista de la concepción de aprendizaje basada en el reforzamiento de conductas de manera exclusiva. Otra crítica frecuente a este modelo, indica que existe la posibilidad de que el estudiante deje de prestar atención al aprendizaje en sí mismo, para centrarse en el refuerzo que recibe, además de que el hecho de facilitar reforzamientos siempre a los mismos estudiantes puede generar dinámicas de vencedores y vencidos, generando sentimientos de envidia o celos en el resto de sus compañeros. Esto se puede apreciar claramente en muchas dinámicas generadas ante los exámenes, donde el objetivo ya no es tanto aprender, sino que se ve intercambiado por todo lo que conlleva superar una prueba de evaluación.

También en los albores del s. XX, surgió la corriente psicoanalista, que se centró, sobre todo, en los trastornos del aprendizaje. No obstante, la mayor producción se centra en el aprendizaje en un contexto formal e institucionalizado, tomando en consideración la existencia de tres factores esenciales: el contenido como muestra de un saber fundamental, la relación maestro-alumno que se establece sobre el modelo de identificación y una transgresión como apropiación del saber (Ramírez, 2010). Follari (1997) también puso de manifiesto que en esta relación maestro-alumno, existe una disparidad entre el deseo del docente y el del estudiante. Ramírez (2010), entiende el acto de aprender como un acto simbólico de acceso a saberes fundamentales, facilitado por la acción y presencia de un maestro, de una institución y de una construcción ideológica. Por otro lado, entiende el acto de enseñar como un acto de violencia y de poder, ya que se presenta ante el estudiante como una figura de identificación, viéndose obligado el estudiante a aceptar el supuesto saber de su maestro. No obstante, también plantea que este supuesto saber, en la época actual y mediado por el acelerado avance científico-tecnológico, es cuestionado, de modo que el maestro es conecedor de que en su trabajo cotidiano ha perdido parte de su poder. Según Elgarte (2009), Anna Freud, trató de establecer una pedagogía basada en el psicoanálisis, al menos hasta que su padre, Sigmund Freud, considerado el creador del paradigma psicoanalista, plantea que se trata de una tarea imposible y que la pedagogía debe hallar su propio camino entre la prohibición y el dejar hacer. Dicho de otro modo, Elgarte (2009) plantea que el papel del psicoanálisis con la educación es el de colaboración, no como ciencia instructora. A pesar de la enorme producción literaria y la gran expansión del modelo psicoanalista, la principal crítica a este paradigma está relacionada con su metodología de investigación, ya que parte de especulaciones, hechos dados por demostrados o científicamente inverificables, no cumpliendo con los requisitos del método experimental o hipotético-deductivo (Durá, 2011).

Tanto el paradigma conductista como el psicoanalista fueron criticados porque sus propuestas eran deterministas (Durá, 2011), en tanto que, tanto uno como otro, asumen que las conductas y pensamientos están modulados por factores incontrolables. Algunos de los mayores representantes de la psicología humanista, como Abraham Maslow o Carl Rogers, consideraron que ni la psicología conductista ni la psicoanalista, consiguieron dar una explicación adecuada a la cognición y conducta humanas (Puente, 2003, p. 32).

Desde el ámbito de la pedagogía aplicada, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, surgen las teorías clásicas del aprendizaje activo. En las primeras décadas del siglo XX, John Dewey fue uno de los máximos representantes del movimiento de Educación Progresista en Estados

Unidos, como oposición al formalismo y criticando así las múltiples limitaciones de la educación formal. Dirigió el foco de atención sobre la importancia de que las personas valorasen las consecuencias probables de sus acciones y el modo en que éstas tienen repercusiones sobre el propio individuo y su pensamiento. De este modo, plantea que los estudiantes deben conocer y ser capaces de planificar sus actividades de enseñanza, basando los objetivos del aprendizaje en sus propios intereses y necesidades. La función del docente pasaría a ser la creación de experiencias que deriven en el crecimiento a partir de la propia actividad. Propuso un nuevo enfoque que se dio a conocer como “Pedagogía experiencial”, en el que se manifiesta la importancia de las experiencias propias en el proceso de aprendizaje o, dicho de otro modo, aprender haciendo. Este enfoque supuso las bases de diversas propuestas educativas actuales como el Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas, así como el Aprendizaje-Servicio (Gezuraga y García, 2020). De manera coetánea, María Montessori desarrolla un proyecto pedagógico denominado “La Nueva Educación”. El que, posteriormente, sería mundialmente conocido como “Método Montessori”, se diseñó sobre la base de la libertad de decisión, la creatividad en la resolución de problemas y el autocontrol. La función del docente, en este caso, consistiría en realizar un seguimiento exhaustivo de los estudiantes, en búsqueda constante de sus necesidades evolutivas con el fin de construir un entorno favorable para dar respuesta a esas mismas necesidades. (Alomá et al., 2022)

A mediados del s. XX nace el movimiento cognitivista contemporáneo. La base de este modelo considera que las personas no son sujetos pasivos del aprendizaje, sino que llevan a cabo procesos de elaboración e interpretación de los estímulos y eventos del medio ambiente (Puente, 2003). El paradigma cognitivista goza de una enorme producción teórica en diversos campos, como son el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones, y el lenguaje, entre otros. Uno de los mayores exponentes de este paradigma, fue Bartlett, quien estudió la memoria a través del uso de historias en lugar de sílabas sin sentido. Introdujo la idea de *esquemas*, así como diferenciar entre los procesos de construcción (relacionados con la percepción) y de reconstrucción (relacionados con el recuerdo). Para Bartlett, la reconstrucción de un hecho se sustenta en los esquemas existentes previos para cada sujeto. Es decir, la mente interpreta las experiencias de forma activa en base a lo que ya se conoce o se cree (Bartlett, 1995). Aunque el propio Bartlett criticó el uso de la palabra *esquema* por constituir un concepto demasiado amplio y confuso, e intentó sustituirlo por <<patrones activos en desarrollo>>, tanto él como muchos otros psicólogos cognitivistas y constructivistas, finalmente optaron por el uso del primer término, aunque delimitando conceptualmente y de forma explícita a qué se referían

exactamente en cada uso. Por ejemplo, Piaget (1979), en su teoría constructivista del desarrollo, planteó que los esquemas suponen cambios relevantes en función del estadio de desarrollo en el que se encuentre el individuo. El cognitivismo destaca, precisamente, por el enfoque en los estados internos de la persona, poniendo de manifiesto que juegan un papel clave en la explicación de la conducta. Plantea que el aprendizaje se basa en el uso del conocimiento previo, así como que el aprendizaje implica la participación activa de las personas y que el ambiente puede influir en el comportamiento, pero nunca como único ni principal factor (Puente, 2003).

En la segunda mitad del siglo XX, el constructivismo plantea que, a través del intercambio dialéctico, se produce una síntesis productiva entre el conocimiento aportado por docentes y estudiantes (Ortiz, 2015). De este modo, los contenidos son revisados en aras de alcanzar un aprendizaje significativo para el estudiante. Según el paradigma constructivista, la persona crea significados, en lugar de adquirirlos, ya que una misma experiencia puede derivarse en muchos significados posibles. De este modo, no es posible plantear un significado predeterminado, correcto y único, sino que cada estudiante construye una interpretación personal del mundo, basada en sus propias experiencias e interacciones individuales (Figuroa et al., 2017).

Piaget (1962) propuso que todo ser humano comparte dos funciones invariantes: la adaptación y la organización. A su vez, la función de adaptación actúa a partir de dos procesos que se complementan entre sí: la asimilación y la acomodación. Por un lado, la asimilación hace alusión a la manera en la que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual (esquemas), mientras que la acomodación supone la modificación de la organización actual en respuesta a las demandas ambientales. Mediante ambos procesos, el individuo reestructura cognitivamente el aprendizaje a lo largo de su desarrollo.

Vygotsky (1978), plantea que el aprendizaje ocurre cuando los aprendices son capaces de resolver problemas por encima de su nivel de desarrollo o con el apoyo de otra persona. De este modo, se constituye la existencia de una distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, o, dicho de otro modo, lo que es capaz de hacer por sí mismo; y el nivel de desarrollo potencial, o lo que sería capaz de lograr con el apoyo de otros. Vygotsky denominó a esta distancia Zona de Desarrollo Próximo, esbozando el aprendizaje como una construcción que hace el sujeto a través de la relación con el otro. De este modo, se sentarían las bases, sobre las que Bandura desarrolló su posterior teoría del aprendizaje sociocognitivo o vicario. Bandura estructuró el aprendizaje observacional en cuatro procesos básicos: Atención, retención, reproducción motriz y motivación (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Las personas seleccionan los elementos a observar de los comportamientos de otros a través del proceso de

atención, siendo el valor funcional de la conducta del modelo, la similitud percibida con éste y las experiencias de reforzamientos pasados algunos de los factores determinantes a la hora de seleccionar el modelo a observar. La retención hace alusión a la capacidad que tienen los individuos para codificar la información observada y almacenarla en la memoria. En cuanto a la reproducción motriz, se refiere a la ejecución de las conductas modeladas por parte del aprendiz. Por último, la motivación sería el elemento que finalmente determinaría que una conducta se manifieste de una u otra manera, especialmente teniendo en consideración las consecuencias que tienen las conductas observadas en el modelo (Puente, 2003). Además de los cuatro procesos descritos anteriormente, Bandura planteó la existencia de otros elementos esenciales: el autorrefuerzo y la autoeficacia.

Bruner trató de describir las relaciones existentes entre la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje, asegurando que las teorías del desarrollo no son demasiado útiles si no se vinculan con la educación. Creía que los profesores y maestros debían proporcionar situaciones problemáticas que estimularan a los estudiantes para descubrir por sí mismos los contenidos (Puente, 2003). De este modo, Bruner (1961) da a conocer su teoría del aprendizaje por descubrimiento, como contraposición al aprendizaje memorístico, promoviendo la comprensión en lugar de la memorización. La base del Aprendizaje por Descubrimiento es el pensamiento inductivo, donde los maestros facilitan evidencias incompletas para que se el propio estudiante quien realice especulaciones sobre posibles respuestas, que el maestro se encargaría de confirmar o desechar de forma sistemática (Puente, 2003).

Posteriormente, David Ausubel (1968) criticó la teoría del Aprendizaje por Descubrimiento, alegando su poca viabilidad, ya que no siempre era posible que el propio individuo adquiriese un conocimiento sin la intervención directa del profesor, ni produciría un conocimiento ordenado e integrado. También puso en tela de juicio que los métodos inductivos fuesen eficaces para la enseñanza (Ausubel et al., 1978). Arias y Oblitas (2014) llevaron a cabo un diseño de investigación cuasi-experimental en el que trataron de contrastar la eficacia del Aprendizaje por Descubrimiento frente al Aprendizaje Significativo, alcanzando conclusiones similares a las expuestas por Ausubel y mostrando mejores resultados aquellos estudiantes que se formaron con técnicas propias del Aprendizaje Significativo.

Para Ausubel, las personas adquieren conocimiento a través de la presentación de la información y recepción, en lugar del descubrimiento. El modelo que planteó se conoce como Aprendizaje Significativo, y, de acuerdo con Puente (2003), este modelo de enseñanza cuenta con cuatro características principales: Requiere una gran interacción entre el maestro y los

estudiantes; La enseñanza por exposición requiere de muchos ejemplos; La enseñanza es deductiva, partiendo de los conceptos más generales hasta conceptos más específicos que se derivan de éstos; Es secuencial, debiendo seguirse un procedimiento organizado por pasos.

Además, Ausubel concibe la estructura cognitiva como una pirámide, en cuya cúspide se encontrarían los conceptos y proposiciones más generales, seguida de los subconceptos y sustentada en la base por hechos concretos e informaciones más específicas. Para adquirir nueva información, el propio individuo debe asimilarla dentro de la estructura cognitiva a través de un proceso denominado subsunción y que se daría cuando se relaciona una idea con otra ya existente, modificándose y dándose sentido entre sí (Puente, 2003). Este proceso de subsunción se puede dar de distintas maneras. La subsunción derivativa se da cuando el contenido es un ejemplo de otros conceptos que ya ha incluido el individuo en su estructura cognitiva, por ende, derivable de ésta. Por otro lado, la subsunción correlativa se daría cuando el contenido nuevo es una elaboración, extensión o produce cambios en las ideas ya aprendidas. Por último, la subsunción combinatoria sucede cuando no existe relación alguna entre el nuevo contenido con ninguna proposición, ya sea subordinada o superordinada, con la estructura cognitiva ya existente (Ausubel et al, 1983). Moreira et al. (1997) indican que el Aprendizaje Significativo tiene dos características básicas, la no-arbitrariedad, en tanto que el material potencialmente significativo se relaciona de forma no arbitraria con los elementos de la estructura cognitiva ya existentes y relevantes; y la sustantividad, que indica que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento y no únicamente las palabras utilizadas para expresar las nuevas ideas. De este modo y según el punto de vista de Ausubel, el conocimiento previo es el elemento decisivo para el aprendizaje significativo.

#### *Diseño Universal para el Aprendizaje*

El Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) pretende aplicar los principios del Diseño Universal al ámbito educativo, extendiendo la filosofía del Diseño Universal al entorno educativo (Díez y Sánchez, 2013). Según Alba (2019), el DUA consiste en un modelo que se fundamenta tanto en los resultados de la práctica e investigación educativa como en las diferentes teorías del aprendizaje, los avances en neurociencia y las nuevas tecnologías. Combina una visión inclusiva de la enseñanza con propuestas prácticas para su aplicación en el aula. Al aplicar el DUA se persigue el objetivo de garantizar una educación inclusiva y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos, lo cual se desarrolla en sintonía con el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos».

Otro de los motivos por el cual resulta importante indagar sobre nuevos modelos y enfoques desde el ámbito educativo es la elevada tasa de abandono escolar temprano. En el caso concreto de España, si bien es cierto que en los últimos años se ha visto reducida desde un 31,7% en 2013 hasta un 13,9% en 2022, aún se encuentra por encima de la media europea, que se encontraba en un 9,6% (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2023).

El Diseño Universal se sustenta sobre la definición de siete principios generales, propuestos originalmente por Ronald Mace (1985). Estos principios han sido apoyados por investigaciones procedentes de tres ámbitos diferentes: estudios de neurociencia, la ciencia cognitiva del aprendizaje y los principios para la comprensión de las diferencias individuales (Álvarez y Chamorro, 2017). A su vez, todos los principios del Diseño Universal se centran en la diversidad de personas, de modo que la mayor parte de la población pueda tener acceso o utilizar objetos o espacios construidos, independientemente de sus habilidades o capacidades. Estos principios son (Suárez-Estrada, 2017):

- Igualdad de uso: Hace alusión a la potencialidad de ser utilizado por todas las personas, independientemente de sus capacidades. Además, trata de evitar la discriminación o estigmatización.
- Flexibilidad en el uso: El diseño es válido para un amplio rango de habilidades individuales y preferencias.
- Uso simple e intuitivo: Consiste en la eliminación de dificultades innecesarias, siendo adaptable a diferentes grados de alfabetización y habilidades lingüísticas. Su uso es fácil de comprender y es consistente con las expectativas del usuario.
- Información comprensible: El diseño comunica de forma eficaz la información esencial, independientemente de las capacidades sensoriales del usuario como de las condiciones ambientales, además de ofrecer la información a través de diferentes medios.
- Tolerancia al error: Se refiere a la minimización de los riesgos, así como de las consecuencias adversas de errores o acciones accidentales.
- Bajo esfuerzo físico: Hace alusión a un uso eficaz y confortable con el mínimo esfuerzo posible, reduciendo así la fatiga y exigiendo esfuerzos innecesarios.
- Dimensiones apropiadas: El diseño debe presentar dimensiones apropiadas para el alcance, acceso, manipulación y uso.

Rose y Meyer (2002) plantean que resulta mucho más costoso realizar adaptaciones en edificios ya construidos a posteriori que diseñar desde un inicio un edificio accesible, a veces incluso

resulta difícil o imposible realizar adaptaciones por cuestiones espaciales o resultan incongruentes con el edificio donde se deben realizar. Del mismo modo que si un edificio se diseña desde el prisma de la accesibilidad desde un inicio, reporta mayores beneficios y evita perjuicios a los habitantes, si en el ámbito educativo se diseñasen los contenidos y la programación desde una perspectiva accesible, no sería necesario realizar adaptaciones de gran envergadura y se facilitaría el acceso a la información al mayor número posible de estudiantes, así como fomentar la motivación hacia el aprendizaje y el éxito educativo.

Principalmente, a través del DUA se obtienen dos aportaciones clave en el entorno educativo (Alba et al., 2011):

- Ruptura de la dicotomía entre el alumnado con discapacidad y sin discapacidad.
- El foco de la discapacidad pasa del alumno a los materiales, medios y diseño curricular (Burgstahler, 2011).

Es decir, posibilitar alternativas en el acceso al aprendizaje, no beneficia únicamente al estudiante con discapacidad, sino que hace posible que cada estudiante elija la opción de aprendizaje con la que va a obtener mejores resultados.

Según los estudios de neurociencia, existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje, especializadas cada una de ellas en tareas diferentes del procesamiento de la información o ejecución (Rose, 2006). Por un lado, existen las redes afectivas, especializadas en asignar significados emocionales a las tareas, y estarían relacionadas intrínsecamente con los procesos motivacionales y la implicación en el propio aprendizaje; por otro lado, las redes estratégicas, centradas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y cognitivas; por último, las redes de reconocimiento, encargadas de recibir la información y dotarla de significado (Rose y Meyer, 2002). El consenso científico actual también manifiesta que existe una enorme diversidad neurológica entre las personas, y, por ende, existe una gran cantidad de divergencias neurológicas entre todos y cada uno de los estudiantes, lo cual hace necesario que se pongan en marcha todas las estrategias y recursos necesarios para no dejar a nadie fuera del sistema educativo y garantizar la igualdad de oportunidades (Colorado y Mendoza, 2021).

Alba (2019), indica que cada uno de los principios de DUA se relaciona con cada una de las redes descritas anteriormente. Además, cada uno de estos principios se vinculan a tres pautas que sirven para agrupar las estrategias didácticas relacionadas con la activación de distintos procesos de aprendizaje. El primer principio está relacionado con las redes afectivas, y consiste en

*proporcionar múltiples formas de implicación*. Este principio está relacionado con la capacidad del educador para lograr la motivación e implicación de los estudiantes y las pautas asociadas son la de proporcionar opciones que permitan captar el interés, proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia y proporcionar opciones para la autorregulación. El segundo principio, *proporcionar múltiples formas de presentación*, está relacionado con las redes de reconocimiento. Las pautas asociadas a este principio son la de proporcionar opciones para la percepción, proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos y proporcionar opciones para la comprensión. Por último, el tercer principio es *proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, y se centra en la activación de las redes estratégicas, tomando en consideración las diferentes formas de aprender de los estudiantes. Para este principio, se proponen las siguientes pautas: Proporcionar opciones para la acción, proporcionar opciones para la expresión y la comunicación y proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Principios y pautas del DUA. (Alba, 2019)*

<b>Principio del DUA</b>	<b>Pauta</b>
1. Proporcionar múltiples formas de implicación	Proporcionar opciones para el interés Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia Proporcionar opciones para la autorregulación
2. Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar opciones para la percepción Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos Proporcionar opciones para la comprensión
3. Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión	Proporcionar opciones para la acción física Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Aunque algunos autores invierten el orden de los principios, todos ellos mencionan siempre los mismos principios, anteriormente mencionados.

Según Molano et al. (2021) es posible organizar cada uno de los principios y pautas, conforme a algunas actividades y aspectos favorecidos mediante estas actividades. Por ejemplo, la pauta «proporcionar opciones para el interés», se puede llevar a cabo brindando la posibilidad de crear historias por medio de imágenes, fomentando periodos de atención más largos y la participación, de modo que se favorecen aspectos como la focalización de la atención en la realización de los ejercicios, al utilizar estrategias de reducción de distracciones.

Respecto al principio «*proporcionar múltiples formas de implicación*», Molano et al. (2021) describen dos acciones relacionadas con la pauta que habla sobre proporcionar las opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia y la pauta que habla sobre proporcionar opciones para la autorregulación. Para la primera de ellas, indican que las estrategias deberían pasar por el fomento de la colaboración y de la comunicación, utilizando para ello acciones que permitan el trabajo colaborativo entre iguales y docentes. Para la segunda pauta, indican que las estrategias deberían orientarse hacia el establecimiento personal de objetivos y expectativas, que pueden consistir en acciones que proporcionen diferentes herramientas y materiales didácticos y tecnológicos como pueden ser videos y podcast, entre otros, de modo que se facilite la comprensión de la temática a estudiar y las actividades a realizar.

Tomando en consideración la neurodiversidad de las personas, y tomando en consideración el carácter estático, se puede apreciar que el sistema educativo tradicional está regado de barreras de todo tipo. Castillo-Acobo et al. (2022) realizaron un estudio donde describen algunas de las barreras existentes de cara a una educación totalmente inclusiva, percibidas por los docentes: Dificultades en la integración de la comunidad educativa, algunos valores en los que se forma a los estudiantes en el hogar, la falta de preparación y habilidades para la educación inclusiva entre los propios docentes, cierta resistencia a la diversidad y la ausencia de planes de transición educativa.

En un estudio similar, realizado por González-Gil et al. (2019), los docentes señalan como barreras la poca formación docente, la escasez de recursos –principalmente humanos–, tiempo insuficiente para atender adecuadamente a la diversidad, el papel de las familias y la propia administración educativa. Debido a ello, se hace necesaria la existencia de nuevas estrategias docentes, así como la derivación de una mayor cantidad de recursos hacia la educación. El hecho de que en ambos estudios se hiciera alusión a la escasa formación de los docentes, no es algo trivial que deba ser pasado por alto. Uno de los aspectos fundamentales para que alguien pueda seguir formándose es el tiempo disponible, que tan a menudo escasea en el ámbito educativo.

Según Delgado-Valdivieso (2021), existe una demanda por parte de los docentes de metodologías que puedan ser aplicadas en función de la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, cuando se habla de DUA, precisamente se pretende la búsqueda de una educación flexible y preparada para ser transmitida a través de distintos medios y que, además, motive a los estudiantes.

Para motivar a los estudiantes, es necesario que cada maestro indague sobre los intereses y métodos de aprendizaje de sus alumnos, de modo que puedan participar de forma activa y

consciente en su propia enseñanza. Dicho de otro modo: por un lado, los docentes reclaman herramientas que estén listas para ser utilizadas de forma ágil, lo que dirige a una posible falta de tiempo para reflexionar y preparar materiales, tomando en consideración que primero deben conocer adecuadamente a los estudiantes; por otro lado, a mayor número de estudiantes por grupo y aula, mayor heterogeneidad y, por tanto, mayor complejidad para preparar y definir los contenidos en base a sus propias formas de aprendizaje e intereses.

Parece obvio reflexionar sobre la necesidad de que se produzca un cambio sistémico, siempre y cuando verdaderamente se pretenda implementar el DUA en el aula. Pérez-Justo et al. (2021) ponen de manifiesto estas problemáticas y algunas otras. En su investigación, remarcan como un importante obstáculo para el DUA algunos aspectos como las dificultades en la organización espaciotemporal, la escasez de recursos personales o el elevado número de ratio estudiante-docente, argumentando que los aspectos organizativos también tienen una importante influencia en el aprendizaje del alumnado e invitan a la reflexión sobre los recursos, materiales y espacios presentes en la realidad escolar.

Es remarcable que el principio «*Proporcionar múltiples formas de implicación*» indica que los estudiantes deben tener diversas opciones para involucrarse en su propio aprendizaje. Esto no solo se limita a la presentación de la información de diferentes maneras, sino que también implica ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes puedan participar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Una de las herramientas a tener en cuenta para poner en práctica el principio de proporcionar múltiples formas de implicación es la innovación educativa y las metodologías activas, ya que favorecen que los estudiantes puedan involucrarse en su propio proceso de aprendizaje a través de tareas novedosas que le resulten atractivas y que pueda regular bajo el acompañamiento del docente. A través de la innovación educativa se intenta fomentar la flexibilidad en la que se presenta el contenido, se realizan las actividades y se evalúan los resultados de aprendizaje. Esto permite adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y utilizar algunos enfoques pedagógicos novedosos que puedan resultar más efectivos, atractivos y motivadores para diferentes tipos de estudiantes.

De forma más concreta, las actividades ludificadas persiguen el objetivo de sorprender y motivar al estudiante, de modo que, al romper las dinámicas tradicionales de enseñanza, se pueda favorecer un efecto positivo sobre la motivación respecto a su propio proceso de aprendizaje. Del mismo modo, las técnicas de ludificación en el entorno educativo consisten en utilizar elementos y mecánicas propios de los juegos en contextos de aprendizaje. En este caso, el principio de proporcionar múltiples formas de implicación se puede poner en práctica al diseñar

tareas variadas como el uso de desafíos, recompensas, elementos interactivos y nuevas narrativas que motiven a los estudiantes a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

El principio de «*proporcionar múltiples formas de implicación*», de forma sucinta, habla de la capacidad de despertar el interés y la curiosidad en los estudiantes, de modo que se movilice su motivación intrínseca y sean ellos mismos los encargados de regular su proceso de aprendizaje. Para poder hablar de motivación intrínseca primero es necesario definir en qué consiste la motivación.

Santrock (2002), describe la motivación como el conjunto de impulsos por las que los individuos se comportan de la forma en que lo hacen. Ajello (2003), añade que la motivación se puede entender como una trama que sostiene el desarrollo de todas las actividades que resultan significativas para el individuo y en las que toma partido. Para González-Serra (2008) la motivación se puede entender como una compleja integración o concatenación de procesos de carácter psíquico que induce hacia la puesta en marcha de acciones, ya que determina la dirección, la intensidad y el sentido de la conducta.

Desde una perspectiva cognitivo-conductual, se puede hablar de varias teorías sobre la motivación. Vroom (1964) propone la teoría de las expectativas, a través la cual se plantea que la motivación es fruto de tres variables:

- La valencia, o el valor que tiene una determinada acción para la persona.
- Las expectativas, o las creencias que tiene la persona sobre la probabilidad de que un determinado acto vaya seguido de un resultado concreto.
- La instrumentalidad, o la consideración que hace la persona sobre el hecho de que el resultado de su acción servirá para algo.

Dicho de otro modo, si la persona siente que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión, no tiene interés por la tarea o se siente incapaz de completarla, no tendrá motivación para llevarla a cabo.

Por otro lado, Trechera (2005, como se citó en Naranjo, 2009) plantea el modelo de fijación de metas u objetivos, definiéndose como meta u objetivo aquello que la persona intenta alcanzar u obtener. Para que un objetivo sea motivador, debe tener ciertos factores:

- Conocimiento: se debe conocer tanto la meta como los medios requeridos.
- Aceptación: acuerdo sobre lo que se desea realizar.
- Dificultad: alcanzar el objetivo debe suponer un reto, pero no ser inalcanzable.

- Especificidad: A mayor grado de concreción del objetivo, más sencillo resultará aportar el esfuerzo necesario para lograrlo.

Desde la perspectiva de este modelo, es el objetivo el que orienta la acción. De este modo, el objetivo o meta es capaz por sí mismo de atraer el foco de atención de la persona, que a su vez va a tratar de poner en marcha distintos cursos de acción o, al menos, las alternativas más idóneas para alcanzar dicha meta.

En el ámbito educativo resulta de vital importancia tomar en consideración tres aspectos centrales:

- Las expectativas de los estudiantes.
- El valor que otorgan a las metas.
- Las consecuencias emocionales y afectivas resultantes del éxito o el fracaso.

También es necesario tomar en consideración los distintos tipos de motivación que han sido descritos y que tienen una gran repercusión en el aula. Por un lado, se puede hablar de la *motivación extrínseca*, que consiste en un constructo de carácter multidimensional en el que el foco motivacional se dirige hacia la consecución de alguna recompensa o evitar castigos. Su contrapartida, la *motivación intrínseca*, está más relacionada con la conducta autodeterminada, en la que el logro tiene que ver con la satisfacción experimentada al concluir la actividad hacia la que el individuo se dirige (Banda-Castro, 2017).

En resumen, mientras que la motivación extrínseca está presente en las aulas en la forma en la que los alumnos estudian en tanto que quieren aprobar un examen o evitar el suspenso, la motivación intrínseca haría que los estudiantes buscasen el aprendizaje como medio de disfrute y superación personal. A priori puede parecer una tarea difícil, ya que cada estudiante va a presentar distintas tendencias a la hora de motivarse para el estudio, pero si el docente es capaz de ofrecer distintas y múltiples maneras de hacer partícipes a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje a través de diferentes tareas y actividades, probablemente resulte más sencillo hallar una nueva forma de conseguir que el estudiante pueda conectar con el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, trasladando la tradicional motivación extrínseca, que tienden a optimizar el desempeño en tareas de carácter rutinario, hacia una motivación de carácter intrínseco, mucho más eficaz cuando se aplica a tareas que tienen que ver con la asimilación de conceptos novedosos y tareas creativas (López-Muñoz, 2004).

De este modo, los juegos de rol pueden servir como una opción más para fomentar la motivación del estudiantado ya que, en ellos, se tienen en cuenta las expectativas de los participantes en la

medida en que son ellos mismos quienes guían los acontecimientos a través de sus decisiones y argumentos. Además, a través de la inmersión en la narración compartida, las consecuencias emocionales y afectivas vinculadas al éxito o al fracaso son tan reales como las consecuencias emocionales que puede tener la superación o el suspenso de un examen, pero desde una perspectiva segura, ya que, al tratarse de un juego, las repercusiones no se dirigirán directamente a ningún jugador, sino a sus personajes, que actúan como enlace entre lo real y lo ficticio.

### *Innovación educativa y metodologías activas*

Las necesidades anteriormente descritas llevan a los docentes a un constante proceso de renovación e implementación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza. La innovación educativa se considera, cada vez con mayor intensidad, una necesidad pulsante en el ámbito de la educación. Para Serdyukov (2017), la innovación se puede considerar como una parte fundamental de la evolución, ya que impulsa el progreso y el desarrollo en diversas áreas de la actividad humana. Por tanto, la innovación requiere de dos componentes esenciales: una nueva idea y el cambio producido al llevar a cabo dicha idea. De este modo, el pensamiento creativo debe ser previo a la innovación, mientras que, sin la innovación, sería imposible poder concretar el pensamiento creativo.

Según Martínez-Bonafé y Rogero (2021) para hablar de innovación educativa, primero es necesario entender el contexto socioeducativo en el que se encuentra la educación. Plantean que no existe una desconexión de cada rasgo de la vida, de modo que todo tiene influencia sobre todos: crisis alimentarias, energéticas, climáticas, desigualdades crecientes, enfermedades, etc. En este contexto resalta la exigencia de repensar el sentido de la educación y del sistema educativo público para construir lo común, lo colectivo y lo público como algo de todos y para todos, más acuciante aún si se tienen en cuenta el «feroz triunfo de la revolución neoconservadora», de rasgos fascistas, irracionales y con un profundo ambiente individualista que resulta hostil hacia lo colectivo y a lo público (Maalouf, 2019). El sistema educativo contemporáneo se presenta insatisfactorio frente las necesidades de los propios estudiantes, de las demandas de la sociedad, los deseos de las familias y la profesionalización del profesorado.

Por otra parte, la innovación educativa tiene diversas formas de manifestación a través de nuevas teorías sobre educación y concepciones curriculares, pedagógicas y didácticas, pueden representarse a través de enfoques novedosos, así como de nuevas técnicas y herramientas e incluso a través de aspectos de carácter metodológico y formativo (Palacios et al., 2021).

Berríos y Herrera (2021) trataron de evaluar la aplicación de los principios del DUA en aulas de educación primaria a través de una investigación cualitativa, para concluir que la innovación de las metodologías pedagógicas viene influenciada por factores externos e internos a los profesionales de la educación, reduciendo el diseño de la metodología docente al uso de recursos tecnológicos implementados de forma aislada, que actúan de manera complementaria a las prácticas tradicionales, por lo que generalmente no se produce una gran innovación en la práctica docente.

Frente a este marco, la innovación educativa es algo más que una teoría o una técnica, se trata de un proceso, en lugar de acciones puntuales o mandatos políticos, que trata de enfrentarse a las problemáticas desde la experiencia profesional y los procesos de toma de decisiones, fruto de un juicio reflexivo, personal y compartido, y que tiene en cuenta lo que ocurre fuera de las escuelas (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021). Otros autores definen la innovación educativa como una nueva forma de percibir y abordar los problemas educativos, donde prima la capacidad de adaptación flexible a los intereses y necesidades de las partes involucradas (Palacios et al., 2021) y puede orientarse hacia el progreso en uno, algunos o todos los elementos del sistema educativo: teoría y práctica, currículo, enseñanza y aprendizaje, políticas, tecnología, instituciones y administración, cultura institucional y formación docente (Serdyukov, 2017).

Tras la reflexión realizada sobre los principios del DUA y la innovación educativa, una de las múltiples posibilidades de desarrollo se encuentra en las metodologías activas de aprendizaje. Estas estrategias potencian el trabajo autónomo del estudiante, promoviendo un mayor grado de compromiso y responsabilidad, además de propiciar el desarrollo de habilidades para aprender a aprender (Rué, 2007), describiendo una estrecha relación con las redes cerebrales afectivas, estratégicas y de reconocimiento, vinculadas a su vez a los tres principios del DUA. Las metodologías activas se fundamentan en las teorías constructivistas descritas en el epígrafe anterior, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la participación activa y las relaciones de trabajo cooperativo, además de rechazar el proceso de aprendizaje memorístico y buscar la creatividad y el pensamiento crítico (Peralta y Guamán, 2020). Algunas de las metodologías activas más frecuentes son el trabajo cooperativo (Alvarracín et al., 2022), análisis de casos (Espinoza et al., 2020), aula invertida (Schneider et al., 2013), aprendizaje-servicio (Pérez-Galván y Ochoa, 2017), aprendizaje basado en problemas (Calvas et al., 2019), aprendizaje basado en proyectos (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017), el escape room y breakout educativo (Brusi y Cornellà, 2020) o los juegos de roles (Pita y Cárdenas, 2017), entre otros.

Tomando como referencia todo lo anteriormente descrito, se puede concluir que el DUA persigue la meta de reformular la educación, proporcionando para ello un marco conceptual además de herramientas que permitan el análisis y la evaluación de los diseños curriculares y las prácticas educativas. Su objetivo es identificar las barreras que se le puedan atribuir al proceso de aprendizaje y promover propuestas de enseñanza inclusivas que eliminen dichas barreras. (Alba, 2019)

A diferencia de los diseños curriculares rígidos y uniformes, el DUA propone un enfoque flexible que se adapte a las necesidades y capacidades diversas de los estudiantes, reconociendo la variabilidad entre los individuos y promoviendo propuestas didácticas que consideren todo el rango de diferencias presentes en las aulas y centros educativos. (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005)

El DUA también plantea la necesidad de formular propuestas educativas curriculares y organizativas flexibles, en las cuales todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan cabida.

Algunos autores, centran la base del DUA sobre los apoyos, los cuales conceptualizan en tres niveles (Schalock et al., 2021; Thompson et al., 2009):

- Necesidades de apoyo: Este nivel se refiere tanto al patrón como a la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona pueda participar plenamente en actividades comunes o relevantes. Se reconoce que las personas pueden tener diferentes necesidades de apoyo para poder acceder al aprendizaje y participar de forma plena en la sociedad.
- Apoyos: En este nivel, se presta especial atención a los apoyos. Se entiende que los apoyos son todos aquellos recursos y estrategias que se movilizan para promover la educación, el desarrollo, el bienestar personal y los intereses de un individuo, con la finalidad de mejorar su funcionamiento. Estos apoyos no tienen por qué ser únicamente de carácter material, sino que se pueden plantear también como apoyos humanos, y se adaptan a las necesidades específicas de cada persona.
- Sistema de apoyos: Este nivel hace alusión al uso planificado e integrado tanto de estrategias como de recursos de apoyo individualizados. Este sistema de apoyos abarca los diferentes aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos, reconociendo que las necesidades de apoyo pueden variar según el entorno y las diferentes situaciones.

### *Gamificación, ludificación y aprendizaje basado en juegos*

De acuerdo con Prieto (2020), la gamificación del aprendizaje es el uso de las mecánicas de juego en entornos diferentes a los que se suelen dar en situaciones de juego. Haciendo referencia al principio del DUA de proporcionar múltiples formas de implicación, la estrategia de gamificación del aprendizaje aporta una enorme oportunidad para trabajar aspectos como la motivación, fidelización y cooperación, pero también, según el principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión, aporta la posibilidad de trabajar el esfuerzo, la responsabilidad, el pensamiento crítico y diferentes estrategias de actuación. Ante todo, es imperioso mencionar que el simple hecho de que una actividad sea ludificada no tiene por qué resultar agradable o atrayente para el estudiante. Este es uno de los aspectos que más debería ponerse de manifiesto a la hora de poner en práctica una actividad ludificada, pues, de percibirse como una actividad forzada, puede llegar a tener resultados negativos (Codish y Ravid, 2015). A pesar de ello, son muchas las investigaciones que apoyan unos resultados positivos y beneficiosos de la gamificación en entornos educativos.

Ardila-Muñoz (2019), destaca que, mediante la gamificación, las actividades evaluativas pierden su carácter punitivo, promueve la cooperación y promueve el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje basado en problemas. Para Noriega (como se citó en García-Casaus et al., 2021) el juego es capaz de desatar un estado anímico positivo en el estudiante, de modo que se facilita el aprendizaje de los contenidos y les permite avanzar en las materias. Además, la gamificación parece ser capaz de mejorar la motivación intrínseca (Pink, 2010), la concentración y la implicación en la resolución de las actividades (Csíkszentmihályi, 1990).

De acuerdo con García-Casaus et al. (2021), la gamificación se toma como herramienta para motivar al alumnado, ya que esta actividad predispone al alumnado a participar, fomentando sus habilidades y competencias, siendo una estrategia muy potente para cambiar la perspectiva tradicional de la escuela y redefinir el proceso educativo. Muchos autores hacen especial hincapié en la capacidad para motivar e incentivar tanto intrínsecamente como extrínsecamente a los estudiantes a través de estrategias de gamificación (Apóstol et al., 2013; Erenli ,2012 y Quintero et al., 2018). Ahora bien, la gamificación no debe reducirse únicamente a establecer un sistema de recompensas en función de las acciones realizadas por los participantes con la intención de motivarles a participar, sino que estos elementos se tienen que acompañar de otros que requieren la implicación de los participantes, tales como el compromiso, los retos o la narración, entre otros (Kapp, 2012).

En la actualidad existe una enorme variedad de artículos donde se muestran ejemplos de intervenciones didácticas basadas en el juego, por norma general con resultados positivos en todos los niveles educativos (Prieto, 2020), lo que parece indicar que las técnicas educativas ludificadas tienen una buena aceptación por parte de los estudiantes, redundando en una mejora del rendimiento y de los resultados obtenidos.

En este punto, se hace necesario matizar otro término muy relacionado con la construcción del juego como metodología activa en la enseñanza. Se trata del término *ludificación*. Aunque algunos autores vienen utilizando el término ludificación como sinónimo de gamificación sin incurrir en un error (Perdomo y Rojas, 2019; Pineda y Orozco, 2018), existe un pequeño matiz que diferencia levemente los conceptos de gamificación y ludificación. Mientras que la gamificación hace alusión al uso de elementos propios de un juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ludificación hace alusión a la conversión total del contenido docente en una actividad lúdica, centrándose en el aspecto más estructural, por lo que el término *ludificación* tendría suficiente solidez como para no convertirse en un mero subconjunto incluido dentro de la gamificación (Walther y Larsen, 2020).

Otros autores incluso hablan de que la ludificación es un concepto que engloba procesos a gran escala, tratando la ludificación como un proceso cultural, al que Raessens (2006; 2014) bautizó como *ludificación de la cultura*, y que se da a través de diferentes plataformas, como pueden ser los videojuegos, la realidad virtual, literatura, juguetes o juegos de mesa, entre otros (Deterding et al., 2011). Ahora bien, al indagar sobre la definición de los términos gamificación y ludificación, es fácil encontrar que desde la RAE no se hace distinción entre uno u otro término, aunque recomienda que se use el término ludificación en lugar de gamificación, al tratarse de un término híbrido construido a partir del término inglés *game* (RAE, 2023).

Dejando al margen la matización terminológica, en el presente texto se utilizará el término gamificación cuando se haga alusión al uso de técnicas y elementos propios del juego en el ámbito académico, mientras que el término ludificación se reservará para contextos más amplios y que tienen que ver con la modificación estructural de actividades para ser transformadas completamente en un juego. Un ejemplo de ludificación serían los *serious games* (o juegos serios), que son juegos diseñados con un fin educativo y son considerados herramientas de entretenimiento con fines educativos, en las que los jugadores cultivan sus conocimientos y practican habilidades, superando los retos y obstáculos durante el juego (Zhonggen, 2019).

Bien sea a través de la gamificación o de la ludificación, cuando el juego se utiliza en el entorno educativo como vehículo para realizar un aprendizaje o para trabajar un concepto determinado, se está empleando un «Aprendizaje Basado en Juegos» (Cornellà et al., 2020).

Roger Caillois tomó como referencia el libro de John Huizinga, «*Homo ludens*» y amplió su teoría, criticando la ausencia de una categorización de los juegos y añadiéndola. Además, añadió seis características básicas definitorias del juego. Estas seis características básicas, según Caillois (1986, p. 37-38) son:

1. El juego es libre y no obligatorio. Por este motivo se considera una actividad voluntaria.
2. Está separado de la rutina diaria, ocupando su propio espacio y tiempo.
3. Es incierto, ya que los resultados no se pueden predeterminar, así que van a depender en gran medida de la iniciativa de los jugadores.
4. Es improductivo, en tanto que no genera riqueza.
5. Se rige por normas que cambian las leyes y los comportamientos habituales y que los jugadores han de respetar.
6. Implica realidades imaginarias que se pueden contraponer a la vida real.

Respecto a la categorización mencionada anteriormente, propone que todos los juegos se pueden ubicar en alguna de las cuatro categorías fundamentales: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*, descritas en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Categorías fundamentales del juego. (Caillois, 1986, p. 43-60)*

	<b>Términos relacionados</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Agon</b>	Competencia, rivalidad, oposición	Juegos basados en una confrontación en la que se crea una igualdad de oportunidades de forma artificial para que los antagonistas se enfrenten de modo que se dé de forma precisa e indiscutible el triunfo del vencedor	Tenis, fútbol, boxeo, ajedrez, battleship
<b>Alea</b>	Azar, aleatoriedad, probabilidad	Juegos basados en una decisión que no depende del jugador, sobre la cuál no podría tener la menor influencia, tratándose no tanto de vencer al adversario, sino de imponerse al destino.	Dados, algunos juegos de naipes, juegos de apuestas
<b>Mimicry</b>	Fantasía, ilusión, imitación	Juegos basados en la aceptación temporal de una ilusión, universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos ficticios. Participar en el juego simulando ser un personaje ficticio.	Juegos de simulación, juegos teatrales, marionetas
<b>Ilinx</b>	Vértigo, riesgo, peligro	Juegos basados en la búsqueda del vértigo. Consiste en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la	Lanzarse por un tobogán, girar hasta perder el equilibrio

Es frecuente que algunos juegos combinen dos o más de estas categorías. Por ejemplo, algunos juegos de naipes, como el póquer o el mus, combinan las categorías *agon* y *alea*, dado que existe un elemento azaroso, donde el jugador depende por completo de la suerte que tenga al recibir las cartas, pero también influye su habilidad para saber en qué momentos debe aumentar una apuesta, tirar la mano o jugar tratando de engañar a los contrincantes. Sin embargo, en pocos juegos se dan de forma simultánea las cuatro categorías, siendo los juegos de rol uno de ellos. En estos juegos la categoría predominante sería *mimicry*, ya que la base de los juegos de rol consiste en que los jugadores tienen que interpretar en la ficción a sus personajes; también se puede encontrar la categoría *agon*, al tratarse de una confrontación entre los personajes frente a la narrativa dirigida por el narrador o Director de Juego (que no con el Director de Juego); además, se puede ubicar bajo la categoría *alea*, debido a que parte de los resultados dependen del azar al resolverse las acciones a través de tiradas de dados y, por último, también se puede encontrar la categoría *ilinx*, sobre todo en aquellos juegos de ambientación terrorífica que persiguen el objetivo de incomodar y provocar una suerte de miedo controlado a los jugadores, o cuando son los propios jugadores quienes provocan situaciones de peligro para sus personajes en la ficción, por ejemplo, cuando deciden asaltar la caverna de un dragón.

Otro ejemplo de actividad ludificada son los «*Breakout educativos*». Según Brusi y Cornellà (2020), estos guardan bastantes similitudes y diferencias respecto a los «*Escape Room educativos*», siendo las principales diferencias que en el caso de los Escape Room el objetivo es salir de un espacio cerrado superando acertijos y retos, mientras que en el Breakout el objetivo es acceder a un espacio cerrado, como un cofre o caja. Por otro lado, los Breakout son un recurso educativo desde su origen, mientras que los Escape Room existen también como oferta comercial de entretenimiento tanto para adultos como para menores de edad, aunque también puedan ser diseñados como recursos educativos. Además de diferencias, guardan varias similitudes, ya que en ambos casos debe existir una trama narrativa atractiva que facilite el interés de los participantes por cumplir los objetivos, ambos implican la superación de retos y acertijos, y para la superación de ambos existe una limitación de carácter temporal.

De forma similar a lo que ocurre con un juego de rol, se pueden plantear Escape Rooms y Breakouts Educativos siguiendo un diseño lineal, a través del cual los retos se plantean secuenciados, siguiendo un orden y para el cual se obtiene pistas o claves cada vez que se supera un reto. Estas claves o pistas dirigen directamente al siguiente acertijo y así sucesivamente.

También pueden ser planificados siguiendo un diseño abierto, en el cual los retos se pueden abordar de forma independiente a cualquier tipo de orden. En este caso, no se supera la actividad hasta haber superado todos los retos. Existe un último diseño, denominado multi-lineal, que involucra estrategias del diseño lineal y abierto, y se pueden trabajar al mismo tiempo o siguiendo recorridos alternativos.

Muchos han sido los autores que manifiestan que el juego es una pieza clave para el aprendizaje y el desarrollo, sin embargo, muchos adultos consideran el juego meramente como una actividad de disfrute y una fuente de distracción, por lo que algunos educadores lo ven como algo negativo y, a veces, como una estrategia a utilizar en contadas ocasiones, dejando de lado su potencial educativo (Garaigordobil, 1992). Otros autores plantean que la noción de que el juego es muy importante para los niños más pequeños está bastante asentada en la sociedad, pero que, al pasar a la educación primaria, la metodología tiende a cambiar radicalmente, para sustituir el tiempo de juego para dedicarse a “aprendizajes serios” (Edo, 2004).

Las tendencias que tienen a pensar en el juego llanamente como una actividad de entretenimiento y diversión, obvian gran parte de las tendencias psicopedagógicas que entienden el juego desde varias perspectivas útiles para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

- Para Vygotsky (1978) y Piaget (1999), el juego goza de un elevado valor educativo, en la medida en la que facilita la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Montessori (1964) entendía el juego como una herramienta de aprendizaje sensorial a través de herramientas lúdicas de uso cotidiano, a través de las cuales los niños avanzan a su propio ritmo.
- Freud (1969) también estudió el juego desde una perspectiva terapéutica, a través del cual los niños tienden a repetir o hacer renacer experiencias que se relacionan con el principio de búsqueda de placer.
- Dewey (1997), entendía el juego como preparación inconsciente que colabora con el desarrollo social y mental de los estudiantes.

## Sección 2. Historia de los juegos de rol

### 2.1 Nacimiento de los juegos de rol

El juego ha formado parte del comportamiento humano desde tiempos inmemoriales. El Diccionario de la Real Academia Española dispone de diecinueve acepciones diferentes para la palabra “juego”, siendo la segunda la que mejor se relaciona con el tema del presente trabajo: Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. La palabra juego proviene del latín *iocus*, y tenía el significado de broma, chanza o chiste, pero también se utilizaba como diversión o pasatiempo. En el caso de los juegos de rol, no sería posible hablar de su historia sin mencionar antes el propio origen de los juegos de mesa, ya que se nutren directamente de ellos.

Aunque es difícil establecer una fecha concreta para la creación del primer juego de mesa, se han hallado precedentes con un origen de hace más de 6.000 años. El *Juego Real de Ur*, considerado uno de los primeros juegos de mesa, fue hallado entre 1927 y 1932 en las excavaciones dirigidas por Sir Leonard Woolley en el Cementerio Real de la antigua ciudad de Ur, una ciudad Sumeria de la Baja Mesopotamia (Llagostera, 2011). El artefacto hallado consistía en un tablero grueso con casillas, fichas y dados en forma de tetraedros, decorado con mosaicos de conchas, hueso y lapislázuli, entre otros materiales (Figura 1).

**Figura 1**

*Juego Real de Ur. The Trustees of the British Museum*



Otro de los primeros juegos de mesa de los que se tiene constancia es el *Senet* (Figura 2). Este juego data de aproximadamente el año 3.800 – 3.500 AC (Crist, 2021), siendo uno de los juegos

más populares en todas las escalas sociales del Antiguo Egipto. Además de un juego, el Senet era entendido como un medio de comunicación entre los vivos y los muertos. En algunos monumentos mortuorios egipcios se han encontrado frecuentemente tableros de Senet dentro de tumbas y otras representaciones, como el mural hallado en la tumba de Nefertari, donde se puede observar a la reina jugando una partida de Senet contra un oponente invisible. En el pasaje XVII del libro de los muertos, se hace alusión al Senet como una metáfora del viaje al más allá. De hecho, la palabra Senet se puede traducir como *pasaje* o *tránsito* (Llagostera, 2011). Aunque no existen evidencias claras sobre el reglamento de este juego, ya que la transmisión de éstas era oral, parece ser que se utilizaban dados o unas tablillas planas marcadas por un lado para decidir el movimiento de las piezas. En términos prácticos, estas tablillas bien pueden ser consideradas dados de dos caras.

Según Jahnke y Stöckmann (2010), los dados se han utilizado para diferentes juegos desde hace, al menos, unos 5.000 años. No obstante, si se toma el dado como un objeto que se utiliza para obtener resultados aleatorios, puede que el ser humano haya utilizado este elemento desde hace más de 10.000 años, aunque es posible que se utilizasen con otros fines, tales como invocar fuerzas superiores o elaborar predicciones (Bauer, 1999). Algunos de los materiales más utilizados a lo largo de la historia como dados para los juegos de azar son la madera, conchas, piedras, huesos de animales o arcilla.

## Figura 2

*Juego de Senet. The Trustees of British Museum.*



Retomando los primeros precedentes de los juegos de mesa, tanto el *Chaupar* (también denominado *caupar*) como el *Paccisi*, se pueden considerar parte de una variedad de juegos autóctonos de la India. Para este tipo de juegos se utilizaba un tablero cruciforme, precursor del

actual *Parchís* y de su variante conocida como *Ludo* («Yo juego», en latín). Según Schmidt-Madsen (2021), el *Chaupar* se extendió por el este, llegando a china y siendo renombrado como *Chupu*, en el que se incluyeron elementos como la confrontación entre los jugadores y expresiones vinculadas a la estrategia militar como “avanzar por el camino”, “enfrentarse al enemigo”, “abrirse paso” y “romper un asedio”. Por otro lado, el *Paccisi* (Figura 3) parece ser un juego mucho más reciente. Por este motivo se cree que este juego haya evolucionado rápidamente hasta el actual *Parchís*, siendo uno de los juegos populares más extendidos por todo el mundo.

La razón por la cual se piensa que se extendiera más que el *Chaupar*, a pesar de ser menos mencionado en los escritos hindúes, se debe a que se consideraba una de las principales actividades recreativas de las clases más humildes, motivo por el cual no se le dio tanta importancia como al *Chaupar* a nivel histórico, pero se extendió más por la población general (Williamson, 1801).

Otro juego descendiente de *Chaupar* es *Gyan Chaupar*, también conocido como *Moksha Padmu*. Este juego se extendió en la época victoriana por el imperio británico bajo el nombre de *Snakes & Ladders*, aunque originalmente tenía un significado religioso e incluso era utilizado como objeto sagrado. Simbolizaba ciclos de reencarnaciones donde los jugadores, a través de las tiradas de «dados Kármicos» (Torres, 2019), ascendían o descendían en el ciclo kármico, ayudados por las virtudes, simbolizadas a través de las escaleras, o perjudicados por los vicios, simbolizados a través de las serpientes. Para manifestar que el camino de la virtud es más exigente que el de los vicios, en el juego se representan muchas más serpientes que escaleras (Dauenhauer y Dauenhauer, 2023).

### Figura 3

*Juego de Paccisi. The Trustees of British Museum.*



Según Llagostera (2011), el *Chaturanga*, es el juego del que desciende el Ajedrez. Las primeras referencias a este juego se ubican en la India, en torno al s. VI y se considera uno de los primeros juegos bélicos (Figura 4). El término Chaturanga, en sánscrito, significa «*cuatro apoyos*» y se refiere a los cuatro componentes de un ejército hindú de la época (elefantes, caballos, barcos y soldados de infantería). Al igual que el *Chaupar* y el *Paccisi*, el *Chaturanga* se extendió por China, transformándose en el *Xiang-Qi*; por Japón, convirtiéndose en el actual *Shogi*; y por Persia, desde donde se difundió por occidente, pasando a Europa a través del imperio musulmán en al-Ándalus y como consecuencia de las Cruzadas. El término *jaque mate*, utilizado en el ajedrez para indicar que se ha vencido la partida, poniendo en una situación insalvable al rey contrario, proviene directamente del árabe *Shâh-mâta*, que significa “el Shâh (o rey) está atrapado”. Además, el Ajedrez se ha visto reflejado en escritos tan históricos como «*El libro del axedrez, dados y tablas*» o «*Juegos diversos de axedrez, dados y tablas con sus explicaciones*» ambos encargados directamente por Alfonso X, el Sabio.

#### Figura 4

*Juego de Chaturanga.*



Los juegos de guerra tienen su origen, precisamente, en el *Chaturanga*, que aún mantenía elementos de azar, lanzando una tablilla rectangular de cuatro caras, donde se simbolizaba en cada una de ellas uno de los cuatro tipos de ficha disponibles. Estos juegos de guerra también se vieron fuertemente influenciados por el Ajedrez, que se transformó en un juego donde prevalecía la estrategia, desapareciendo por completo el elemento azaroso, en el que, incluso, se han llegado a representar enfrentamientos históricos y hazañas militares (Keys y Wolfe, 1990).

En 1644, Christopher Weichmann creó uno de los juegos serios más representativos del momento, el «*Königspiel*» o «*Juego de reyes*» (Wintjes, 2015, p. 22). Si el Ajedrez consiste en dos bandos compuestos por dieciséis piezas de seis tipos diferentes cada uno, en el *Königspiel*,

cada bando tenía treinta piezas de catorce tipos diferentes, incluyendo simbolismos ajenos al ámbito militar, como sacerdotes o consejeros (Kling, 2015, como se citó en Martínez, 2019). Este tipo de juegos fueron evolucionando hasta que, en 1790, Johan Ludwig Hellwig desarrollase un juego de guerra que pretendía servir para la educación y entretenimiento de la aristocracia.

Este nuevo juego se denominó «*Kriegspiel*» o «*Juego de Guerra*», y estaba compuesto por un tablero de 49x33, dividido en 1,617 casillas en las que se simbolizaba distinto tipo de terrenos, categorizados como agua, llanuras, bosques y montañas (Martínez, 2019, p. 109). Este mismo juego fue recreado y mejorado por diferentes individuos hasta que George Leopold von Reisswitz promulgó una versión del juego concebida para el entrenamiento militar y toma de decisiones (Pasanen, 2009, p. 5).

Aquella versión fue mejorada en 1824 por su hijo, Johan von Reisswitz, y en esta última versión se utilizaban mapas topográficos reales como terreno de juego y el sistema de resolución de combates pasó a ser una serie de tablas matemáticas basadas en probabilidades y estadísticas tomadas de combates reales durante las campañas napoleónicas. Se introdujo un sistema de tableros separados, donde los jugadores incluso jugaban en habitaciones separadas para dar al juego un papel más simulacionista, como si realmente se tratase de dos bandos enfrentados donde uno u otro no conocen a ciencia cierta los planes del contrario. También se introdujo la presencia de un árbitro, que se encargaba de recrear la “niebla de guerra”, o, dicho de otro modo, representar la percepción de lo que ocurría en el campo de batalla tomando en consideración aspectos como el alcance de visión de tropas u oficiales y limitaciones causadas por los obstáculos y el propio terreno, colocando sobre el tablero los movimientos de tropas realizados por el jugador o equipo contrario (Choy, 2013, como se citó en Martínez, 2019). *Kriegspiel* se utilizó como elemento formativo militar en las campañas de Prusia contra Austria en 1886 y en la guerra franco-prusiana, en 1870, además de enseñarse a dignatarios europeos que visitaban Prusia como parte de su patrimonio cultural (Martínez, 2019). Desde este momento se comienzan a extender y desarrollar todo tipo de juegos de guerra, llegando a tener, un siglo después, su propia convención en Estados Unidos, inaugurada por Gary Gygax, a la que denominaron GenCon, como abreviación de *Geneva Conventions*.

En los inicios de la década de 1970, David Arneson desarrolló el primer prototipo de un juego de rol en vivo, llamado *Blackmoor*, basándose en sus experiencias como participante en un evento de la Universidad de Minnesota, donde David Wesley dirigió una partida de un juego de guerra denominado *Braunstein*, ambientado en el pueblo ficticio de Braunstein en la época Napoleónica. En este juego, cada participante jugaba con personajes individuales, en lugar de

los habituales pelotones, con objetivos propios propuestos por el director de juego. En *Blackmoor* se introdujeron por primera vez conceptos como «puntos de experiencia», «nivel de clase», «armadura de clase» o «puntos de vida», así como el uso de la exploración de mazmorras como trasfondo (Fannon, 1999, p. 124).

De forma simultánea, Gary Gygax se encontraba desarrollando un juego de guerra de miniaturas denominado *Chainmail*, también en la Universidad de Minnesota. El primer juego de rol publicado como reglamento y comercializado, fue *Dungeons & Dragons* (Gygax y Arneson, 1974), siendo el resultado de las experiencias compartidas de Arneson y Gygax, donde combinaron elementos de *Blackmoor* y de *Chainmail*. (Snow, 2008). Por primera vez se introdujo el elemento de la fantasía en los juegos de guerra, muy influenciado por historias como *El Señor de los Anillos* de Tolkien, publicado por primera vez en 1954. En palabras de Defreest (2017): «durante las décadas de los 70 y 80, en su mayor parte, [los juegos de rol] eran variaciones de *El Señor de los Anillos*». Sin embargo, no fue hasta 1984 que *El señor de los anillos* tuvo su primer juego de rol.

*Dungeons & Dragons*, rápidamente gozó de una gran popularidad, animando a otros autores y editoriales a publicar muchos más juegos de rol. Huelga decir que *Dungeons & Dragons*, al igual que ocurre con muchos juegos de rol, ha evolucionado gracias a las consecutivas ediciones que se fueron – y siguen – publicando desde su primera edición de 1974, por la editorial *Tactical Studios Rules* (TSR). No obstante, fue en su tercera edición, publicada en el año 2000, donde se incluye uno de los cambios más importantes, ya que se libera el sistema de juego por parte de Wizards of the Coast (WotC), empresa que compró la editorial TSR en 1997, de modo que otros autores podían utilizarlo para recrear sus propios juegos de rol y ambientaciones (Snow, 2008). El sistema de juego actualmente sigue siendo libre, publicado bajo el nombre *System Reference Document* (SDR).

Actualmente, *Dungeons & Dragons* va por su quinta edición, publicada en 2014, aunque ya se está trabajando en la sexta edición, que se lanzará previsiblemente a lo largo de 2024. En España, fue publicado por primera vez en 1985, titulándose «*Dungeons & Dragons, juego de fantasía role-playing*», siendo una traducción de la versión publicada en Estados Unidos en 1983, bajo el título *Dungeons & Dragons: Basic Rules Set*, conocida popularmente como “la caja roja”.

En 1978 se publica *Runequest*, un juego de rol que usaba por primera vez un sistema de habilidades que iban más allá del combate, como «Conocimientos», «Hablar idioma», o «Cortesía» (Livingstone, 1983, p.81).

*Call of Cthulhu*, publicado por Sandy Petersen en 1981, acercó el horror cósmico del mundo literario de H.P. Lovecraft al ámbito de los juegos de rol, utilizando un sistema de juego similar al que se usó en *Runequest*, conocido como *Basic Role-Playing* (BRP). En *Call of Cthulhu*, los jugadores encarnan el papel de investigadores que acaban viéndose involucrados con criaturas y horrores inimaginables (Petersen, 1981). Por primera vez, un juego de rol no se centra en las aventuras de héroes que se limitan a combatir y derrotar a los villanos de turno, sino que explora la fragilidad humana y la indefensión frente a amenazas difíciles o imposibles de derrotar (Björk y Zagal, 2018). *Call of Chulhu* se publicó por primera vez en España bajo el nombre «*La llamada de Cthulhu*», en el año 1988, siendo la traducción de la tercera edición estadounidense.

Entre 1980 y 1982 se publica *Rolemaster*, un conjunto de cuatro libros que funcionaba como reglas suplementarias para otros juegos de rol, donde el elemento estrella eran las tablas, que configuraban prácticamente todos los eventos y elementos del juego (Snow, 2008). En 1986 se intenta por primera vez crear un sistema de juego genérico, fácilmente utilizable con cualquier ambientación, incluyendo diferentes periodos temporales, niveles tecnológicos, incorporación de elementos sobrenaturales, como la magia y seres monstruosos, entre otros (White et al., 2018). Este sistema se bautizó como *Generic Universal Role-Playing System* (GURPS) (Jackson, 1986).

A finales de los 80, surgen algunos Juegos de Rol de ciencia-ficción. Se publica el primer juego de rol de *Star Wars* (Costikyan y Slavicsek, 1987), basado en el universo de George Lucas, así como *Cyberpunk* (Pondsmith, 1988) y *Shadowrun* (Milani et al., 1989), ambos con una temática futurista, oscura y totalmente distópica.

En 1987 la editorial Lion Rampant Games publica *Ars Magica* (Tweet y Rein-Hagen, 1987), un juego de rol donde se enfatiza la construcción narrativa y una gran personalización de los personajes, trasladando a un segundo plano la resolución de combates (Fannon, 1999, p.147). En la misma época, los hermanos Stewart y Steve Wieck autopublicaban una revista a la que bautizaron *White Wolf Magazine*, y que tenía los juegos de rol por temática central. Poco antes de la publicación de *Ars Magica*, su autor, Mark Rein-Hagen, acude a presentar su juego a la GenCon de 1987, donde conoce a Stewart Wieck, quien queda maravillado por el juego y entablan una fructífera amistad. En aquella época los juegos de rol aún no gozaban de una gran popularidad entre la población general y la industria de los juegos de rol era diminuta, por lo que, debido a motivos financieros, los hermanos Wieck y Rein-Hagen deciden fusionar Lion Rampant Games y White Wolf Magazine (Defreets, 2017).

Los hermanos Wieck, Rein-Hagen y Travis Williams, un nuevo integrante del equipo, acudieron a la GenCon de 1990. En su viaje pasaron por una ciudad llamada Gary, ubicada en el estado de Indiana y muy cercana a Chicago. Gary había sido fuertemente azotada por la crisis económica de finales de los 70, siendo, en aquel momento, una ciudad prácticamente despoblada y en un estado de abandono avanzado. En la entrevista realizada para el documental *World of Darkness*, Travis Williams dijo; «Nunca había visto un lugar así, parecía que el tiempo se había detenido. Recuerdo que decíamos: este lugar está mal, ¿quién viviría aquí? Mark dijo: Seguramente vampiros» (Williams, 2017). En el mismo documental, Rein-Hagen (2017) dijo: «Al instante lo supe. Tú eres el vampiro. Eras humano. Te 'jodieron'. Tu vida se acabó. Es un mundo de pesadillas. ¿Qué vas a hacer ahora? ¿Cómo vas a sobrevivir?»

De este modo nació la idea del juego de rol que marcó un antes y un después: «*Vampire: the masquerade*». En 1991 se publica su primera edición, dando lugar a una rápida explosión de popularidad. Este juego propuso la narración de una historia y la interpretación del personaje como elemento central, lo que atrajo a gente a la que no le interesaban los juegos de rol que existían hasta la fecha o la *cultura geek* (Carl, 2017).

Poco después se amplía la línea editorial, introduciendo otras criaturas del folklore, con la publicación de *Werewolf: the Apocalypse* en 1992, donde los jugadores interpretarían a hombres-lobo en una lucha prácticamente perdida por defender a Gaia de la locura y la corrupción; *Mage: the Ascension* en 1993, en el que los jugadores interpretan a magos capaces de doblegar la realidad a su voluntad; *Wraith: the Oblivion* en 1994, donde los jugadores interpretan a espectros que tratan de evitar caer en el Olvido, una entidad devoradora de almas; y *Changeling: the dreaming* en 1995, en el que los jugadores interpretan a personas que poseen un alma humana y otra feérica, en una lucha constante por sobrevivir en un mundo cargado de banalidad. Con ello se conforma el conocido *World of Darkness* (o Mundo de Tinieblas).

Esta nueva concepción de los juegos de rol supuso también una revolución en el campo del *Live Action Role-Playing* (LARP) o Rol en Vivo (ReV). En esta modalidad de juego, los jugadores interpretan a sus personajes de forma escenificada. Para ello, habitualmente utilizan disfraces y caracterizaciones, pero siempre se mueven por un entorno acotado, conversan con los demás jugadores que interpretan sus propios personajes y toman decisiones durante el juego. Aunque se asemeja mucho con el teatro, la principal diferencia radica en que no se representa el papel para un público, se representa para desarrollar una narrativa conjunta destinada a sí mismos (Pöllänen y Arjoranta, 2021).

White Wolf publica en 1993 el primer material dedicado en exclusiva al LARP, «*Mind's Eye Theatre: The Masquerade*». En España, el Mundo de Tinieblas tiene su primera publicación en 1993, bajo el título «*Vampiro: la mascarada*», publicado originalmente por Diseños Orbitales, aunque en 1994 se publicó la traducción de la segunda edición por parte de La Factoría de Ideas, seguido por otros títulos de la colección, como pueden ser «*Hombre Lobo: el apocalipsis*» en 1995; «*Mago: la ascensión*» y «*Vampiro: Edad Oscura*» en 1996; y «*Changeling: el ensueño*» junto a «*Wraith: el olvido*», en 1997. En los últimos años se ha publicado la quinta edición de «*Vampiro: la Mascarada*», escrita por Kenneth Hite y distribuida en España por Nosolorol en 2018.

Sin embargo, ninguno de estos juegos fue creado ni ideado en España. El primer juego de rol de origen español, publicado por JOC Internacional, fue *Aquelarre*, escrito por Ricard Ibáñez en 1990 (Mizer, 2013). Estaba ambientado en la península ibérica medieval y su pródiga mitología. El sistema de juego está fuertemente imbuido por el espíritu del sistema BRP, presente en juegos como *Runequest* y *La llamada de Cthulhu*. La tercera edición de *Aquelarre* es la última edición vigente, publicada en 2011 por Nosolorol, aunque la cuarta edición se encuentra en actual desarrollo.

## 2.2 Los juegos de rol en la actualidad

Aunque los juegos de rol tuvieron algunos momentos en los que gozaron de bastante popularidad, también han sufrido momentos de muy baja popularidad o en los que, por diversos motivos, han sido incluso demonizados.

Por un lado, el desarrollo de los videojuegos fue prácticamente paralelo al de los juegos de rol. Aunque es difícil constatar cuál fue el primer videojuego debido a las múltiples definiciones que han ido dándose a lo largo de la historia, parece que existe cierto consenso en que fue *Nought and crosses*, desarrollado por Alexander S. Douglas en 1952. Sin embargo, la verdadera popularidad de los videojuegos llegó bastante más tarde, en la década de 1970 con videojuegos como *Pong* y *Space Invaders* en 1972 y 1978, respectivamente (Belli y López-Raventós, 2008), coincidiendo con las primeras publicaciones de juegos de rol, a partir de 1974.

La constante evolución de los sistemas de reproducción de videojuegos llevó también al desarrollo de los propios videojuegos, que cada vez eran más complejos, podían contar mejores historias y resultar más atractivos. Rápidamente se dio un intercambio de influencias entre juegos de rol y videojuegos, existiendo actualmente varios subgéneros de videojuegos relacionados con los juegos de rol (Gosciola, 2009). Algunos ejemplos de ello son los clásicos

*Role-playing Games* (RPG), *Japanese Role-Playing Games* (JRPG), *Action Role-Playing Games* (ARPG) y los *Massively Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG). De hecho, existe una anécdota que relaciona directamente el primer RPG con *Dungeons & Dragons*, ya que, aunque éste se llamase oficialmente *The Game of Dungeons*, los creadores, Gary Whisenhunt y Ray Wood, denominaron al archivo ejecutable del juego «DND», en honor al juego de Gygax y Arneson (1974), hecho que propició que hoy en día casi nadie recuerde el nombre original y se le conozca directamente como «DND».

Según Belli y López-Raventós (2008), una de las evoluciones más importante en el mundo de las videoconsolas fue la conocida «*generación de los 16 bits*», a principios de los años 90 y que estaba representada, principalmente, por videoconsolas como *Mega Drive* de Sega y la *Super Famicom* de Nintendo, que en Europa se conoció como *Super Nintendo Entertainment System* (SNES) o Super Nintendo, a secas. Desde entonces, tanto videojuegos como videoconsolas han ido evolucionando y adaptándose a las nuevas condiciones y avances tecnológicos, aprovechando su versatilidad para alcanzar diferentes nichos de mercado.

Además, mientras que para jugar a un juego de rol se necesita que varios jugadores puedan reunirse, muchos videojuegos se pueden jugar tanto en solitario como acompañado y online. Asimismo, para poder jugar a un juego de rol, suele ser necesario leer manuales y reglamentos, por norma general bastante extensos, mientras que los videojuegos actuales suelen integrar consejos y tutoriales en el propio juego, por lo que empezar a jugar a un nuevo juego es una acción prácticamente instantánea que no requiere un gran esfuerzo cognitivo. Es posible que por todo ello y probablemente otras razones de índole económica, los videojuegos consiguieron alcanzar muchísima más popularidad que los juegos de rol, y, aunque no es excluyente jugar a videojuegos con jugar a juegos de rol, es cierto que llegaron a casi todo el mundo de forma masiva, mientras que los juegos de rol se quedaron relegados a los últimos puestos de preferencias de entretenimiento.

A pesar de todo, los videojuegos, y en concreto los RPG, a veces actúan como puerta de entrada al mundo de los juegos de rol de papel y lápiz, ya que comparten muchas características comunes como pueden ser el desarrollo de los personajes, la profundidad de las historias que cuentan, la capacidad de decisión e impacto de éstas en el mundo del juego, entre muchas otras.

Además, los juegos de rol han sufrido muy mala prensa prácticamente desde sus inicios. Desde finales de la década de los 70, fueron objeto de escrutinio moral y protesta desde sectores religiosos, principalmente desde el fundamentalismo cristiano, alimentados posteriormente por la desaparición de James Dallas Egbert III en agosto de 1980 en la Universidad Estatal de

Michigan. La prensa rápidamente vinculó la desaparición al hecho de que James jugaba a *Dungeons & Dragons* (Mendoza, 2020).

Si bien es cierto que se sabía poco de los juegos de rol, se especuló con la posibilidad de que el joven se hubiera perdido o lesionado en los túneles de servicio bajo el campus, confundiendo en lo que consistía un juego de rol de mesa y un juego de rol en vivo (Dear, 1984). Algún tiempo más tarde, se descubrió que James Dallas Egbert III había cometido suicidio y a pesar de que se apuntaron otros factores como las causas principales, tales como la depresión crónica, el abuso de sustancias, el acoso escolar y la excesiva presión académica que recibía por parte de sus padres, la opinión pública ya había dictado sentencia sobre los juegos de rol y se creó un estigma social que se siguen manteniendo hoy en día (Sidhu y Carter, 2021).

Una muestra de ello es la publicación de *Dark dungeons* (Chick, 2013), un breve cómic que cuenta la historia de una joven que se inicia en un culto pagano a través de los juegos de rol, recurre al catolicismo tras el suicidio de una compañera de juego, a causa de la muerte de su personaje en el juego de rol, y finalizando con la quema de sus libros de rol.

Dos años después de la desaparición de James Dallas, en 1982, se dio un caso similar con otro joven, Irving Bink Pulling II, volviendo a asociarse el suicidio con el hecho de ser jugador de *Dungeons & Dragons* (Waldron, 2005), hasta el punto de que Patricia Pulling, madre de Irving, denunció a la editorial TSR como responsable del fallecimiento de su hijo. Aunque perdió el juicio en 1984, fundó una asociación llamada *Bothered About Dungeons and Dragons – Preocupados por Dragones y Mazmorras – (B.A.D.D.)* junto al psiquiatra Thomas Radecki (Thibault, 2019).

En España, la prensa también relacionó un terrible homicidio con los juegos de rol. En 1994, Javier Rosado consiguió convencer a uno de sus amigos para jugar a un macabro “juego”, inventado por él mismo, al que llamó «Razas». En realidad, este supuesto juego no tenía nada que ver con los juegos de rol, que, en palabras de Pérez-Abellán (2010), «no pasan de ser un entretenimiento en absoluto peligroso», añadiendo que «el homicida lo utilizó como una herramienta para matar». El juego en cuestión no se podía identificar como juego siguiendo las categorías de Callois (1986), mucho menos con un juego de rol, que no coincidía ni si quiera en su característica más básica, la interpretación de personajes, ya que carecía totalmente de ella. En cualquier caso, pronto se inició un proceso de demonización y escarnio público dirigido hacia los jugadores de rol, llegando incluso a publicarse que los juegos de rol, así como los videojuegos y también ciertos dibujos animados provocan necrosis fulminantes en los tejidos de la cabeza y del corazón (Torres, 1994), fomentando la alarma social en ausencia total de sustento científico-teórico. En el mismo artículo, el periodista llegó a afirmar que los juegos de rol estaban

“[...]Ideados para imbéciles profundos, o bien para volver profundamente imbécil al que todavía no lo es”.

Por desgracia no fue el único que atacó y culpabilizó del crimen a los juegos de rol, llenando las tertulias de acusaciones e insultos y denominándolo popularmente como el «crimen del rol», y de poco sirvió que algunos personajes influyentes del ámbito cultural y artístico como Arturo Pérez-Reverte o Alex de la Iglesia emitieran comunicados a favor de los juegos de rol. A partir de aquel momento, los juegos de rol se convirtieron en presuntos y habituales culpables de cualquier crimen que aconteciera. Ocurrió con el caso del “asesino de la baraja” en 2003 se barajó como posibilidad por parte de la prensa en el caso del “asesino del parking”, también en 2003. En cualquier caso, en ninguno de estos dos casos prosperaron las teorías que relacionaban los asesinatos con los juegos de rol. Sin embargo, sí hubo otro caso que tuvo más repercusiones mediáticas respecto a los juegos de rol: el caso del “asesino de la katana”, en el año 2000.

En este caso, no se centraba tanto en los juegos de rol de mesa, sino en un videojuego concreto. La prensa a veces hablaba del juego como “un juego de rol de lucha” sin especificar que se trataba de un videojuego, en concreto, de «*Final Fantasy VIII*», un RPG muy conocido en la época y que se publicó casi un año antes de los acontecimientos. En otros espacios y periódicos sí hablaban de los videojuegos y, una vez más, la prensa no fue benévola hacia ellos con afirmaciones como “*El parricida de Murcia mató como lo hacía su héroe virtual*”. El propio autor del crimen acabó declarando que la causa del crimen tenía más relación con factores de carácter religioso, pero del mismo modo que no tendría sentido culpar a la religión de un crimen que cometa un individuo, tampoco lo tiene el tratamiento mediático que se le dio a este caso, que supuso un espectáculo totalmente bochornoso. Existe un documental sobre este caso que se titula “*Yo fui un asesino: el asesino de la katana*” (Moya, 2017), en el que participa José Rabadán, autor del crimen, y narra que uno de los paralelismos que describió la prensa fue el parecido de su corte de pelo con el del protagonista del juego, a lo que Rabadán dice que llevaba un corte de pelo extremadamente común en la época, que no tenía que ver nada con el juego y que, de hecho, ni siquiera llegó a finalizarlo nunca.

El estigma social que padeció la comunidad de jugadores de rol se ha plasmado en la serie *Stranger things* (Duffer et al., 2016), donde, sin querer entrar en el argumento de la serie para evitar estropear la historia al lector que no la haya visto y pueda estar interesado, uno de los personajes es perseguido por toda la comunidad en la que reside, culpabilizándolo de un crimen y de rendir culto a fuerzas demoníacas, en parte, por ser el fundador del club de juegos de rol del instituto, conocido como “*Hellfire Club*”. En cualquier caso, en esta serie, ambientada en los

años 80, el tema de los juegos de rol es algo recurrente y central, en concreto se habla de *Dungeons & Dragons*, abriendo el primer capítulo con una partida de rol entre los protagonistas de la serie. Tal es la influencia del juego de rol en la serie, que utilizaron los nombres de criaturas originarias de este juego para los antagonistas de la serie como «*demogorgon*», «*azotamentes*» o «*Vecna*».

Gracias a *Stranger Things* se han vuelto a popularizar en gran medida los juegos de rol, dándolos a conocer a un público más amplio y que probablemente nunca había oído hablar de ellos (Sidhu y Carter, 2021).

Actualmente, aunque ya no existe aquel grado de estigma social, todavía hay personas que ven con recelo los juegos de rol. No obstante, es cierto que cada vez están más aceptados socialmente, y en los últimos años se ha producido un intercambio narrativo con otros medios de entretenimiento. Únicamente por proponer algunos ejemplos, la película «*El día de la bestia*» (de la Iglesia, 1995), está basada en una campaña de *La llamada de Cthulhu* en la que participó el director de la película. Es más, en muchas de las películas dirigidas por Alex de la Iglesia se pueden apreciar ciertos elementos propios de los juegos de rol. Esto se puede observar en «*El bar*» (de la Iglesia, 2017) donde todos los personajes son protagonistas, tienen sus momentos de relevancia en la trama y casi se puede identificar cuándo los personajes “han tenido éxito o fracaso en sus tiradas de dados”, como si de una partida de rol se tratase. Otro ejemplo se puede apreciar en la serie «*30 monedas*» (de la Iglesia, 2020) donde incluso se puede identificar la existencia de “jefes finales”.

Respecto al mundo de los videojuegos también se han dado estas influencias mutuas, existiendo juegos de rol basados en videojuegos, como *Dishonored* (Dowdell, 2022) y, al contrario, videojuegos que provienen de juegos de rol, como *Cyberpunk 2077*, que proviene del juego de rol «*Cyberpunk 2020*».

También han existido muchas películas que tratan sobre los juegos de rol, como *Mal ejemplo* (Wain, 2008) o *El corazón del guerrero* (Monzón, 1999), así como basadas directamente en ellos, como *Dungeons & Dragons: Honor entre ladrones* (Daley y Goldstein, 2023), en la que el propio Gary Gygax trabajó como guionista.

De la misma manera, ha sido muy positivo para la afición que cada vez más personalidades conocidas muestren públicamente que son jugadores de rol, como Dwayne Johnson, Kevin Smith, Robin Williams, Judi Dench, Ben Affleck, Alex de la Iglesia, Santiago Segura, Carlos Areces, Deborah Ann Woll, o Vin Diesel, que, de hecho, ha interpretado el papel protagonista en la

película *El último cazador de brujas* (Eisner, 2015), y fue basado, a insistencia del propio Vin Diesel, en uno de sus personajes de *Dungeons & Dragons*.

Según Sidhu y Carter (2020), uno de los hitos más recientes en la popularización de los juegos de rol procede del canal de Twitch «*Critical Role*». Este canal, dirigido por Mathew Mercer y en el que han participado algunas de las estrellas anteriormente mencionadas y otras como Vince Vaughn o James Gunn, ha crecido exponencialmente en visualizaciones y seguidores desde que se produjo su primera emisión, en 2015. En los siguientes años, gozó de tanto éxito que los creadores impulsaron una campaña de financiación a través de Kickstarter en marzo de 2019.

La finalidad era crear una aventura animada de una duración aproximada de 20 minutos. En tan solo una hora habían recaudado un millón de dólares y la campaña cerró con una recolección total de 11,3 millones de dólares un mes después, por lo que acabó convirtiéndose en una serie animada de 24 episodios distribuidos en dos temporadas. La serie fue publicada por Amazon en su plataforma de contenido bajo demanda, Prime Video, bajo el título «*La leyenda de Vox Machina*».

Sin embargo, aunque parece que los juegos de rol van abriéndose camino en el ámbito del entretenimiento, aún queda mucho por hacer. Existe cierta confusión entre las terminologías utilizadas y aún no existe una gran producción científico-teórica sobre el tema, por lo que es difícil encontrar ejemplos de intervenciones exitosas. A pesar de ello, en muchos ámbitos se aplican técnicas de gamificación que comparten ciertas similitudes con los juegos de rol, motivo por el cual se cree que este tipo de actividades lúdicas aún tienen mucho potencial por explorar y podrían aportar bastante en el desarrollo académico y personal de los estudiantes a través de la ludificación de la enseñanza.

### *2.3 Roles sociales*

Un rol social puede ser definido como el conjunto de disposiciones que indican el modo en el que deben ser cumplidas las funciones encomendadas o asociadas a cada posición en el interior de una estructura organizativa (Marín y García-González, 2012). Según esta definición, el rol estaría fuertemente vinculado con el estatus, ya que tanto rol como estatus son interdependientes. En este sentido, Marín y García-González (2012), hacen una distinción de roles que tienen que ver con las dinámicas grupales.

Por un lado, ponen de manifiesto la existencia de roles relacionados con la tarea grupal, o todos aquellos que se relacionan con la solución de problemas que aparecen en el nexo grupal, así como los que están relacionados con alcanzar metas y objetivos del grupo.

Entre estos roles encontramos algunos ejemplos tales como:

- a. Iniciador: encargado de sugerir al grupo ideas innovadoras o formas concretas de dirigirse hacia los objetivos del grupo.
- b. Informador, encargado de dar información sobre los temas pertinentes e importantes para el grupo.
- c. Coordinador: encargado de clasificar las relaciones existentes entre diferentes sugerencias e ideas, tratando de coordinar las actividades grupales.
- d. Crítico-evaluador: encargado de evaluar la eficacia de los procedimientos y realizar un estudio crítico del propio grupo.

Por otro lado, se habla de roles relacionados con la formación y el mantenimiento del grupo. En este caso se trata de roles que pretenden conseguir, a través de sus actitudes, el reagrupamiento de individuos con fines específicos o el mantenimiento de una agrupación ya existente.

Algunas de las conductas descritas por Marín y García-González (2012) son:

- a. Animador/incitador: quien pretende promover actitudes solidarias dentro del grupo.
- b. Armonizador: quien pretende reducir la tensión e intenta alcanzar reconciliaciones entre los individuos en caso de conflictos.
- c. Ego-ideal: encargado de proteger y hacer que se cumplan las normas grupales.
- d. Observador/comentarista: ocupado en registrar distintos fenómenos que acontecen en el proceso grupal.
- e. Seguidor: que serían aquellos miembros que aceptan en mayor o menor medida las ideas de los demás miembros del grupo de forma pasiva.

Por último, también hablan de los roles individuales, aunque los dirigen desde la perspectiva grupal, motivo por el cual se considera que son todos aquellos que pretenden alcanzar la satisfacción de metas o necesidades particulares, pudiendo ser irrelevantes e incluso contraproducentes para el mantenimiento de la cohesión del grupo. Entre estos roles describen algunos como:

- a. Agresor: aquellos que minimizan el estatus de los demás y rechaza sus acciones y valores.
- b. Ególatra: quien trata de hallar reconocimiento llamando la atención a través de acciones y comportamientos poco usuales.

- c. Pedigüeño: aquel que busca constante ayuda como consecuencia de su propia inseguridad, confusión o desprecio hacia sus propias habilidades.
- d. Egoísta: aquel que defiende únicamente sus únicos intereses, a menudo encubriendo sus propias necesidades a través de supuestas necesidades del grupo.

El término «rol» engloba muchas posibles definiciones y nociones desde diferentes perspectivas. Este término tiene su origen en la sociología y en la antropología social. Aunque parece existir cierto consenso en que la concepción de rol no tiene sentido desde la perspectiva del sujeto individual, ya que habla de patrones de conducta que se asumen en función de factores como el estatus grupal, existen dos ramas de pensamiento con claras diferencias: el funcionalismo y el interaccionismo simbólico (Mayo, 2022).

Uno de los mayores referentes del funcionalismo es Parsons (1968), quien plantea que el rol hace las veces de un organizador de la cultura, el sistema social y la propia personalidad del individuo. De este modo, el individuo adapta sus necesidades al sistema de obligaciones como consecuencia de sanciones positivas y negativas, de manera que orienta su actividad hacia la estabilidad del sistema social. Posteriormente, acepta que el rol tiene un componente normativo y lo define como el conjunto de comportamientos atribuibles a la posición social que posee el individuo, siendo el rol un vínculo entre la propia personalidad del individuo y el sistema social en el que convive (Parsons, 1970).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, Mead (1972) introdujo una relación clave para comprender cómo se construye el concepto de rol. Para Mead, el juego representa la fase inicial de la estructuración de la persona. El individuo comienza a dotar de sentido y orden a todos aquellos estímulos que resultan socialmente significativos a través de la imitación de los roles sociales que observan, sin que sea necesario para ello tomar conciencia del orden social, ya que los organiza en tanto que le permite asumir diferentes papeles. El autor también determinó que la sociedad no construye al individuo únicamente a través de los valores y las pautas normativas que impone externamente, sino que el propio individuo las interioriza, dotándolas de importancia y, a partir de la actividad reflexiva, acaban cobrando sentido.

Turner (2001) establece diferencias entre la asunción del rol (*rol taking*) y la elaboración del rol (*rol making*). Según Turner, el individuo es capaz de regular el modo en el que desempeña su rol en función del otro, de las demandas causadas por el contexto y de su propia autoimagen, reconociendo así cierta capacidad creativa y autónoma por parte del individuo. Cuando habla de elaboración del rol (*rol making*), lo hace desde una perspectiva del sujeto como actor, en

lugar de como una persona que simplemente ocupa una posición que le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo.

En ocasiones, los roles pueden entrar en conflicto. Según Striker (1968, como se citó en Mayo, 2022), el conflicto se puede originar cuando el sujeto debe atender expectativas de carácter contradictorio sobre su propia actuación. De ese modo, se genera tensión dentro del rol, cuando las demandas y obligaciones sobrepasan las capacidades individuales para satisfacerlas. Cuando el conflicto se mantiene, las personas pueden distanciarse respecto al rol que desempeñan, que Goffman (1971) denominó «distancia del rol». Esta distancia del rol vuelve a tomar como referencia la independencia individual respecto al rol que adquiere la persona. Goffman también se interesó en el análisis microsociológico de la interacción social, investigando desde representaciones teatrales para estudiar las interacciones cotidianas. A través de la representación teatral, Goffman vio que los individuos son capaces de situarse en dos extremos diferenciados mientras están actuando, por un lado, la actuación sincera, en la que el actor cree en la imagen que proyecta, mientras que, por otra parte, pueden situarse en la proyección de una imagen idealizada, en la que se guían por sus propios intereses.

Es importante recalcar que Goffman no interpretaba esta distancia del rol como un concepto negativo. Para él, se trata de una función comunicativa a través de la que el individuo intenta mostrar a los demás que no asume por completo su rol, produciendo cierta «desidentificación» con el rol que presenta. De hecho, Mayo (2022) indica que el individuo perfectamente socializado no es aquel que asume su rol por completo, sino quien es capaz de observarlo desde la distancia.

El rol también ha sido estudiado desde la perspectiva de la psicología social. Muchos psicólogos sociales consideran los roles como un componente estructural de las organizaciones y de los grupos (Katz y Kahn, 1978; Belbin, 1981; Aitor y Ayestaran, 2003). Otros, lo consideran como un modelo organizado de conducta (Pichón, 1985). Estas conductas estarían relacionadas con la posición del individuo dentro de una red de interacción vinculadas a expectativas propias sobre los otros, sustentadas sobre un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles. Dicho de otro modo, para que una persona pueda asumir un rol, otra persona deberá adjudicarlo. Desde la psicología social, también se pone de manifiesto la naturaleza referencial de los roles. Todo rol supone la existencia de otro rol. Por ejemplo, el rol de cuidador configura el rol del individuo receptor de los cuidados como rol de paciente a través de las interacciones que se dan entre ambos y el contexto compartido.

En cualquier caso, el estudio y análisis de los roles resulta en una tarea ampliamente compleja y específica para el cual sería necesario estudiar las relaciones entre los actores, entre los propios roles y entre los actores y los roles (de Grande, 2014). González-Rey y Mitjans-Martínez (2019), desarrollaron una teoría de la subjetividad que trata de comprender cómo los individuos construyen su identidad en relación con su entorno social y cultural. Consideran que los roles sociales cumplen un papel esencial en la construcción de la subjetividad, ya que los roles sociales serían los patrones de comportamiento y expectativas que se espera que una persona con una determinada posición social cumpla. En base a esta interacción entre experiencias personales y roles sociales, desempeñando diferentes roles a lo largo de su vida, los individuos van desarrollando su identidad única.

Según la teoría de los roles sociales de Eagly (1987), las diferencias que se pueden observar entre mujeres y hombres desde la investigación llevada a cabo desde el área de la psicología tienen sus raíces en la estructura social, al establecer una diferenciación entre los roles de género, además de plantear otras diferencias de carácter biológico como el mayor tamaño físico de los hombres o la capacidad reproductora de las mujeres. Por tanto, la necesidad de ajuste a lo esperado de los roles que les han sido asignados a los sujetos hace que tanto hombres como mujeres aprehendan y desarrollen comportamientos y características psicológicas distintas.

Precisamente son estos roles de género y labores que desempeñan hombres y mujeres las que nutren la formación y el mantenimiento de estereotipos de género. Además, según la teoría de congruencia de roles, se plantea que las actitudes y percepciones hacia las personas que cumplen roles de género no tradicionales pueden estar basadas en prejuicios y estereotipos negativos, por lo que, si una persona se desvía de los roles tradicionales, y además no concuerda el rol desempeñado con su género, se puede generar una falta de congruencia.

Chappetta y Barth (2022), muestran un ejemplo de esto mismo en su estudio centrado en videojuegos, en concreto enfocado a *World of Warcraft*, un MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*). Plantean que los roles de género afectan al modo en el que los jugadores son más o menos críticos con personajes de género masculino y femenino. En concreto, plantean que son más criticados los personajes femeninos cuando los roles asignados se consideran masculinos, concluyendo que todos los jugadores merecen un trato justo, independientemente de su género.

Respecto a los roles de género, Merma-Molina et al. (2021) realizaron una investigación en la que pretendían analizar los estereotipos y roles de género presentes en adolescentes. Para ello utilizaron la «*Traditional Masculinity-Feminity Scale*» y el cuestionario «*Gender Role Attitude*

*Scale*», obteniendo unos resultados que mostraban un nivel medio de sexismo entre una muestra de 1508 adolescentes. En términos generales, los participantes asumían roles típicamente masculinos y femeninos, mostrando que los hombres son más sexistas y que los roles de género tradicionales incrementaban el riesgo de actitudes sexistas. Se han obtenido resultados muy similares en estudios realizados con otras poblaciones, como la de Hernández-Montaño y González-Tovar (2015), en el que indica que los jóvenes mexicanos, tanto hombres como mujeres, tienen estereotipos de género fuertemente arraigados, aunque observa una transición lenta hacia la transgresión y la deconstrucción de las categorías tradicionales sobre lo “femenino” o “masculino”.

Según Vázquez-Cupeiro (2015), para que los estereotipos de género se mantengan, es decisivo el efecto de diferentes agentes de socialización. Plantea el ejemplo de la familia como agente socializador decisivo, en concreto de los progenitores, ya que, al creer que los niños tienen habilidades innatas para las matemáticas, infravaloran la inteligencia matemática de las niñas, influyendo sobre la elección formativa y profesional.

Tomando en consideración lo anteriormente descrito, los juegos de rol suponen un intercambio de los roles habituales de los jugadores por otros roles a los que no están habituados. Del mismo modo que para Mead (1972) los niños se socializan y adquieren sus roles a través del juego, las personas que juegan a juegos de rol son capaces de probar diferentes roles de los que no suele participar en su vida real utilizando para ello la construcción del mundo ficticio de juego.

Goffman (1971) también describió esta posibilidad a través de sus estudios respecto a los roles a través de la interpretación teatral. Propuso que la interacción social puede ser entendida como una representación teatral, donde las personas desempeñan roles y escenifican actuaciones en situaciones cotidianas. De este modo, los individuos asumen diferentes roles sociales en distintos contextos y estos roles pueden ser interpretados como actuaciones que varían en función del público y del escenario. En este sentido, destacó la importancia de la imagen que la persona presenta en sociedad con el fin de mantener la coherencia de sus actuaciones.

Sin embargo, en los juegos de rol parece que este fenómeno sucede de forma inversa, a través de un proceso de abandono de los roles reales para asumir roles ficticios, que pueden ser más o menos divergentes respecto a sus roles habituales. Se podría decir que el jugador sustituye una máscara por otra, que le permite tomar distancia sobre su propia persona para asumir una representación ficticia de su yo. Ahora bien, si esta representación ficticia tiene una mayor o menor similitud con el yo real, va a depender en gran medida de la habilidad del individuo para segregar sus roles y estatus antiguos y asumir los nuevos.

Gracias a esto es posible experimentar con roles sociales muy distintos de los habituales o explorar los recovecos de roles similares a los que habitualmente se llevan a cabo en el día a día. Además, se puede cambiar de rol con cada nuevo personaje que el jugador interprete, con cada partida que juegue o campaña que inicie, siendo posible asumir diferentes roles dentro de una misma aventura. A pesar de todo, no existe demasiada investigación al respecto, por lo que resulta necesario realizar una reflexión profunda sobre la materia, de modo que se explore de qué manera pueden verse reflejados estos intercambios de roles tanto dentro como fuera del juego.

Anteriormente se han mencionado los roles y estereotipos de género. Lamentablemente, los juegos de rol no son ajenos a este tipo de estereotipos. Sin ir más lejos, en la primera versión de *Dungeons & Dragons* (1974), los personajes masculinos recibían una bonificación a la fuerza, mientras que los femeninos podían recibir bonificaciones a la sabiduría o a la destreza, de acuerdo con los estereotipos de género que plantean que los hombres son más fuertes, mientras que las mujeres son más hábiles e inteligentes.

Aunque en las versiones actuales del juego este aspecto ha desaparecido por completo, hay jugadoras que se quejan de la escasa representación femenina que se da en muchos juegos de rol. Aun cuando tampoco existe demasiada investigación concreta para los juegos de rol, sí se pueden encontrar algunos ejemplos en el ámbito de los videojuegos, quienes comparten muchas similitudes con los juegos de rol, no solo en sus características, sino también en el perfil de los consumidores de ambos productos.

Lynch et al. (2016) realizaron un análisis de 571 juegos, publicados desde 1983 hasta 2014, donde existían personajes femeninos jugables. Los resultados del análisis mostraban que los juegos orientados tradicionalmente a un público masculino, por ejemplo, los juegos de luchas sexualizaban mucho más a los personajes femeninos que los RPG.

Salter y Blodgett (2012) afirman que los actos públicos destinados a la afición de los videojuegos sirven como “clubs de chicos”, donde se silencia la voz de las mujeres cuando tratan de enfrentarse al discurso dominante de la identidad masculina de los jugadores.

En la misma línea, Fox y Tang (2014), plantean que la dominancia social y conformidad respecto a algunas normas masculinas, refleja creencias sexistas sobre las mujeres y los videojuegos. Por estos motivos, Lynch et al. (2016) plantean que reducir la sexualización de los personajes femeninos debería ser prioritario si se pretende alcanzar una cultura de juego equitativa e igualitaria para todos.

A este propósito, cabe destacar los esfuerzos conjuntos que involucran a autoras y editoriales para reducir la brecha de género que tradicionalmente se ha venido dando en el mundo de los juegos de rol. Cabe destacar la existencia de un juego de rol denominado «*#Feminism*» (Bushyager et al., 2018), compuesto por más de treinta microjuegos de rol de temática feminista, tratando de concienciar sobre – y poner de manifiesto – la realidad a la que se enfrentan muchas mujeres en su vida cotidiana.

El libro está organizado en nueve capítulos con temáticas concretas para cada uno de ellos, como pueden ser «*Mujeres y los medios de comunicación*», «*La era digital*», «*En el trabajo*» o «*Encuentros violentos*». En concreto, dentro de este último capítulo se encuentra un microjuego denominado «*Chica: un juego para chicos*» (von Sucro, 2017), que, utilizando las propias palabras de la autora, consiste en “un pequeño ejercicio de empatía, diseñado para que los hombres cisgénero vislumbren por un momento lo que se siente al ser víctima de la violencia machista”.

#### *2.4 Características de los juegos de rol*

Los juegos de rol consisten en la creación grupal de historias episódicas y participativas con una finalidad primordialmente lúdica (Ramos-Villagrasa y Sueiro, 2010). Estas historias se desarrollan a través de la interacción de los jugadores, donde uno de ellos asume el papel de director o narrador, mientras que el resto contribuyen a la narrativa mediante la interpretación de personajes y los elementos ficticios proporcionados por el director de juego. Esta dinámica contribuye a que los jugadores se sumerjan en mundos imaginarios, fomentando la creatividad, la colaboración y la construcción conjunta de argumentos y narrativas. Debido a ello, es importante explorar en detalle las características que hacen de los juegos de rol una experiencia única y enriquecedora.

##### *Carácter simbólico*

Para Bretherton et al. (1979), la función simbólica del ser humano consiste en que es capaz de evocar significados que no están presentes, que no se perciben o no son visibles, a través del uso de significantes claramente diferenciados de tales significados. En otras palabras, se trata de una habilidad cognitiva que permite al ser humano utilizar símbolos para representar conceptos abstractos, no tangibles o irreales, además de comunicarnos de forma no literal. La capacidad simbólica es fundamental para que se desarrolle el lenguaje, la capacidad de pensamiento abstracto y la creatividad.

Según Papalia et al. (2009), una parte importante del conocimiento sobre el mundo al que pueden acceder las personas no proviene de la observación o experiencia directa, sino mediante representaciones simbólicas de la realidad. Además, esta capacidad para interiorizar y comprender los símbolos se desarrolla de forma relativamente temprana, en torno a los dos años y medio y los tres años de vida. Para las autoras, la función simbólica consiste en “la capacidad de utilizar símbolos o representaciones mentales –palabras, números o imágenes– a las que la persona ha asignado un significado” (p. 295) y añaden que los niños comienzan a mostrar esta función simbólica a través del juego simulado, la imitación diferida y el propio lenguaje. En el caso del juego simulado, los niños son capaces de utilizar un objeto para representar otra cosa, por ejemplo, usar un muñeco para representar las acciones de una persona. Este juego simulado también se conoce como *juego de fantasía*, *juego imaginativo* o *juego dramático*.

Para Smilansky (1968), existen varias etapas de desarrollo del juego, que conllevan una complejidad cognitiva progresiva. A pesar de ello, parece ser que el juego dramático se da a la misma edad que el juego funcional (práctica repetitiva) y el constructivo (uso de partes y objetos elementales para formar algo nuevo), pero llega a su expresión máxima en torno a los años preescolares, aumentando cada vez más tanto en complejidad como en frecuencia, observándose una disminución de la participación según van participando de forma más habitual en juegos formales con reglas (juegos organizados con procedimientos). Este fenómeno plantea la transición de las actividades lúdicas orientadas por la imaginación y la interacción social, hacia formas de juego más estructuradas.

La función simbólica es un componente básico de los juegos de rol, en la medida en que es necesario poder llevar a cabo un pensamiento simbólico a través de objetos, escenarios, eventos e incluso personajes ficticios. Del mismo modo en que un niño asume roles basados en profesiones para jugar con sus amigos, en los juegos de rol los jugadores asumen roles diferentes y llevan a cabo comportamientos o acciones que consideran que llevarían a cabo si estuviesen bajo ese nuevo rol.

#### *Argumento y ambientación*

En todos los juegos de rol encontramos dos componentes básicos e interrelacionados entre sí para poder construir la narrativa grupal: el argumento y la ambientación.

Por un lado, está el argumento de la historia, aquello que induce a la evolución de la trama y que no tiene que ver con las descripciones de lugares, objetos ni personajes. Se trata de todos los elementos necesarios para que la trama avance y sin los que sería imposible contar una

historia. Respecto al argumento, el Director de Juego es quien plantea las premisas iniciales, que posteriormente se van ampliando a través de las aportaciones de los jugadores a través de la interpretación de su personaje.

Por otra parte, la ambientación, que consistiría en todo aquello relevante para dar forma y textura al mundo ficticio. Una de las posibles formas de clasificar los juegos de rol es a través de su ambientación, como se puede observar en el apartado "2.6 Géneros de los juegos de rol". Estas ambientaciones pueden ser muy extensas, como en «*La leyenda de los cinco anillos*» (Carman et al., 2011), donde además de la ambientación presente en el libro básico, existen varios módulos donde se describe en mayor profundidad la ambientación; o bien pueden ser muy escuetas, como en «*Girl Underground*» (McManamon y Ross, 2019), donde la ambientación se describe en apenas 20 páginas.

Estas ambientaciones suelen encontrarse en los manuales de cada juego, de modo que ni los Directores de Juego, ni los jugadores, tienen que generar la ambientación del juego cada vez que quieran dar inicio a una partida. De acuerdo con Pérez-Miranda y Carbó (2010), todos los juegos de rol tienen una ambientación y es necesaria para el desarrollo de las partidas, donde los eventos pasados, o la historia que constituye una fuente esencial para la elaboración de la ficción.

Respecto a esto, nuevamente, existe mucha variabilidad, ya que también existen juegos donde se invita tanto a Directores de Juego como a jugadores a que desarrollen una ambientación conjunta bajo parámetros específicos. En cualquier caso, la inmensa mayoría de juegos de rol plantean esta ambientación como una ayuda o para darle mayor profundidad al trasfondo de las partidas, pero ninguno la impone, por lo que un Director de Juego creativo puede modificar libremente los acontecimientos históricos dentro del mundo del juego, añadir o eliminar localizaciones, o alterar cualquier otro elemento presente.

#### *Personalidad y creación de personajes*

A pesar de que en los juegos de rol las personas interpreten a un personaje ficticio, parece que hay una relación entre los procesos de toma de decisiones y la personalidad de los participantes.

La personalidad se puede plantear desde tres perspectivas diferentes: la organización de las tendencias de reacción, patrones de hábitos y cualidades físicas que establecen la efectividad social de la persona; como el modo usual de ajustes que el organismo lleva a cabo entre los impulsos intrínsecos y las demandas del medio; como sistema integrado de actitudes y predisposiciones de comportamientos frecuentes en el individuo que se ajustan a las

particularidades del ambiente (Leal et al., 1997). En otras palabras, la personalidad se conforma tomando como referencia el propio desarrollo del individuo, a partir de las particularidades ambientales, biológicas y sociales, de modo que explican, modulan y mantienen su conducta (Montaño et al., 2009).

Una de las teorías más relevantes en el ámbito de la psicología de la personalidad es la teoría de los Cinco Grandes o “*Big Five*”. Según esta teoría, la personalidad puede categorizarse bajo cinco componentes fundamentales:

- Neuroticismo: individuos generalmente preocupados, temperamentales, ansiosos, inseguros, depresivos, etc.
- Extraversión: Individuos sociables, habladores, asertivos, con buen humor, etc.
- Apertura a la experiencia: Individuos imaginativos, con intereses muy variados, deseosos de probar cosas nuevas, etc.
- Responsabilidad: Individuos respetuosos, controlados, prudentes, con buenas capacidades para la organización, etc.
- Amigabilidad: Individuos sensibles, comprensivos, amables, etc.

Según Ramos-Villagrasa y Sueiro (2010), todas las personas poseen estos rasgos en alguna medida, aunque algunos factores son predominantes sobre los demás. Los autores realizaron una investigación en la que relacionaban estos factores de personalidad con la elección y creación de personajes en *Dungeons & Dragons*. De esta manera, demostraron que la personalidad real tiene influencia sobre los roles que asumen los jugadores en los juegos de rol, incluso antes de iniciar la aventura. Aunque analizaron otros factores, el único en el que encontraron una correlación con la personalidad, fue la elección de la clase de personaje. De forma más específica, hallaron que los factores de Apertura a la Experiencia, Amigabilidad y Extraversión son aquellos que tendían a elegir personajes de tipo Guerrero, Bárbaro o Paladín y Pícaro o Explorador. Además, vieron que las personas con puntuaciones elevadas en extraversión tendían a preferir el misterio en sus partidas, al contrario que quienes puntuaban alto en Amigabilidad y Neuroticismo, que tendían a preferir escenas de acción en sus aventuras. Los autores plantean que los resultados tienen bastante sentido, ya que en las partidas de misterio suele requerir de bastantes diálogos y búsqueda de pistas, lo que suele gustar a las personas extravertidas, mientras que a las personas con puntuaciones altas en Amigabilidad tienden a disfrutar del trabajo en equipo, muy necesario para los combates y derrotar enemigos en este tipo de juegos.

### *Muerte figurada en el juego de rol*

En muchos juegos de rol existe la posibilidad de que el personaje que interpreta el jugador acabe muriendo por efecto del azar o de la toma de decisiones que deriven en peligros insuperables. Meterse en la guarida de un dragón para robarle a sus crías puede resultar en un combate imposible de superar, o quizás los dados decidan ponerse en contra del jugador y arrojar malas tiradas en un combate decisivo. O simplemente el juego es eminentemente difícil y la muerte forma parte de la mecánica de juego como algo habitual. Quizás el jugador ya esté interpretando a un personaje fallecido, como ocurre en «*Wrath: El olvido*». Independientemente del motivo, es importante hablar de la muerte dentro del círculo mágico, concepto que propuso Huizinga (1949).

Para Huizinga, el *círculo mágico* consiste en una “burbuja de realidad”, en la que se introducen los participantes de un juego, donde se admiten una serie de reglas que pueden resultar amplia y llanamente ilógicas en el mundo real. En cierto modo, este círculo mágico actúa a modo de protección, aunque el propio Huizinga dice que una acción ejecutada de forma figurada puede ser sentida como si estuviese situada al margen de la vida cotidiana, aunque puede absorber por completo al jugador.

En los juegos de rol, esto se representa de muchas maneras diferentes, pero probablemente una de las más claras sea el elemento de la muerte. En un juego de rol el personaje puede morir (así como ocurre con aliados y enemigos) y, según las reglas de cada juego, podrían ocurrir diferentes cosas. Imagine que el jugador tiene una tarde de mala suerte y su personaje acaba perdiendo la vida, pero el jugador quiere seguir jugando. Al encontrarse todos los participantes inmersos en el anteriormente mencionado “círculo mágico”, no tienen por qué aferrarse a las normas lógicas de la realidad y salir del juego para siempre, sino que se pueden plantear diferentes soluciones, que pueden pasar desde la creación de un nuevo personaje, que puede tener o no relación con su personaje anterior (un familiar que desea vengar su muerte, o un completo desconocido que ha escuchado de sus hazañas y quiere ser como él) hasta el planteamiento de una misión para el resto de los compañeros que consista en realizar una búsqueda o aventura paralela para tratar de resucitarle. A lo mejor los dioses tenían algún plan para él y sucede algún tipo de intervención divina que le permita volver al mundo de los vivos. Las posibilidades son tan extensas como la creatividad de los participantes.

En los videojuegos se puede apreciar de una forma más directa. Si el personaje que controlan muere, lo más probable es que el jugador pase la pantalla de “*Game Over*” y retome la partida en un punto anterior. Es decir, la muerte en los juegos es reversible, salvo en contadas ocasiones

en las que algunos juegos introducen una mecánica por la que se borra la partida en el momento en el que el personaje muere. Esta mecánica se conoce coloquialmente como *permadeath* (*permanente death*) y supone tener que reiniciar el juego (Bartle, 2003).

Maudet (2021) realiza un análisis muy interesante sobre este aspecto, utilizando para ello algunas entrevistas personales. Uno de los entrevistados plantea que lo que se siente cuando muere un personaje es similar a una sensación de pérdida de una persona conocida, como una especie de duelo pequeño. También hace una distinción entre personajes creados para jugar partidas de sesión única (*One-Shots*) y aquellos que son diseñados para jugar campañas de larga duración, que pueden llegar a durar años, y, por tanto, personajes que se interpretan durante mucho tiempo. Para el entrevistado, el sentimiento de pérdida para un personaje creado para una *One-Shot*, no le produce ningún sentimiento de pérdida, porque no hay una conexión emocional fuerte. También narra cómo un jugador que perdió a su personaje tardó un tiempo en volver a la partida y crear a otro personaje por “no podía pensar en otro personaje porque todavía recordaba al anterior”, sintiendo un dolor real por el personaje ficticio.

Algunos autores han descrito este proceso de inmersión excesivo y de intercambio emocional y han bautizado al fenómeno como “*Bleed*”.

### *2.5 Diferentes tipos de juegos de rol*

En la actualidad existen diversas formas de participar en sesiones de juegos de rol, pudiéndose hablar de diferentes tipos de juegos de rol en función de las características propias de cada uno de ellos y del medio en el que se desarrollan habitualmente. Para la presente sección se tomará como referencia la taxonomía propuesta por Roda (2010), que organiza los juegos de rol en base a cuatro modalidades a grandes rasgos: El juego de rol de mesa, el juego de rol en vivo, el videojuego de rol y el rol por escrito. A éstos se les añadirá los juegos de rol de mesa digital y los juegos de rol y el juego de rol dirigido por Inteligencia Artificial, que, a pesar de no estar ampliamente extendidos, es probable que no tarden demasiado en ser desarrollados.

#### *Juego de rol de mesa*

El juego de rol de mesa se puede considerar el tipo de juego de rol más clásico. Se trata de una actividad eminentemente lúdica que consiste en interpretar el papel de uno o varios personajes dentro de una narración conjunta. Ibáñez (2001) los definió como un tipo de juego en el que un Director de Juego imagina una aventura, situación o elabora un guion. Utilizando esto como base, los jugadores participan de forma activa en la construcción de la narración, ya que cada uno de ellos interpreta el papel de alguno de los protagonistas.

Esta modalidad se encuentra acotada a la sala de juego y con la finalidad de que los jugadores sientan una mayor inmersión a veces se cuenta con elementos como mapas, ilustraciones, miniaturas, música de ambientación, o distintos efectos de iluminación, entre otros.

Aunque la narración es fundamentalmente oral, los jugadores tienen una hoja de personaje que representa las características y habilidades, además de cualquier otra información que se considere relevante para el desarrollo del juego, ya que cada juego suele tener su propia hoja de personaje especialmente diseñada para el propio sistema de juego.

Según Roda (2010), este al ser principalmente oral, esta modalidad de juego ayuda a desarrollar aptitudes relacionadas con la interacción social cercana. Además, realiza una reflexión sobre el arbitraje y la selección de los contenidos, que deben ser consensuados con los jugadores. En algunos juegos de rol se pueden tratar temas sensibles o de contenido adulto, por lo que siempre es recomendable, por no decir obligatorio, consensuar un contrato social, donde se aborden los temas a tratar, se censuren aquellos temas que algún jugador no esté dispuesto a tratar y se establezcan mecánicas de seguridad que se puedan poner en práctica en cualquier momento por cualquier jugador si fuese necesario.

- Juego de rol de mesa digital

El juego de rol de mesa digital es, en la práctica, igual que el juego de rol de mesa. En esta ocasión se utilizan medios digitales para desarrollar la partida, por lo que la interacción ya no se vería limitada a la zona de juego, sino que cualquier participante puede formar parte de la sesión desde localizaciones totalmente diferentes, siempre y cuando tenga conexión a internet.

Existen algunas plataformas creadas específicamente para esta finalidad, que suelen integrar todos los elementos necesarios para desarrollar las sesiones a través de una interfaz intuitiva que permite realizar acciones comunicativas, lanzar dados, mostrar información a los jugadores, enviar mensajes privados y públicos entre el Director de Juego y los jugadores, entre muchas otras funcionalidades.

- Juego de rol de texto

La modalidad de Juegos de rol de texto o *“por escrito”* viene condicionado principalmente por el lenguaje. Mientras que las anteriores modalidades eran síncronas, en esta modalidad se puede asumir cierta asincronía. Al gozar de una retroalimentación más lenta, tanto jugadores como moderadores deben enfatizar al máximo posible los detalles en sus descripciones, lo que a su vez puede estimular las capacidades narrativas por escrito.

Esta modalidad puede desarrollarse a través de distintas plataformas que no tienen por qué ser especializadas en juegos de rol. Por ejemplo, pueden darse a través de foros, redes sociales, servicios de mensajería instantánea, etc.

Al tratarse de una modalidad muy lenta, en ocasiones el sistema mecánico del juego pasa a un segundo plano, por lo que los Directores de Juego tienen una función más similar a la que tendría un árbitro o moderador.

- Juego de rol en vivo

El juego de rol en vivo se define por la utilización del propio cuerpo y los recursos expresivos del jugador para interpretar al personaje. En este caso, el espacio no se suele limitar a una sala de juego, sino que puede llegar a abarcar enormes extensiones de terreno.

Para este tipo de juegos suele existir una mayor preparación, a veces pasando por crear decorados y vestuario u otros objetos de atrezzo. Debido a esto, el grado de inmersión en el personaje puede llegar a ser muy elevado, promoviéndose habitualmente sesiones previas de inmersión y posteriores para abandonar esa inmersión, con el fin de salvaguardar la integridad emocional de los participantes.

En la modalidad de juegos de rol en vivo, se suelen utilizar reglas propias para determinar los resultados de las acciones de los personajes, resolver conflictos y mantener la coherencia en el mundo ficticio.

Para algunas personas, los juegos de rol en vivo tienen más que ver con la dramaturgia que con un juego como tal (Fatland, 2005, 12). Incluso en las siglas habitualmente utilizadas para definir a estos juegos, LARP (Live Action Role-Play) en inglés, y ReV (Rol en Vivo) en castellano, no aparece directamente la palabra *game* ni *juego* (Roda,2010).

- Videojuego de rol

Los videojuegos de rol vienen condicionados necesariamente al soporte informático necesario para ser jugado, ya sea a través de ordenador personal o de videoconsola. Dentro de esta categoría existen muchos tipos de juego, que serán descritos con mayor profundidad en el punto “3.1. Definición y desambiguación de términos”.

Este tipo de juegos pueden ser *multijugador*, donde puede existir una interacción entre otros jugadores, o *individuales*, en los cuales esta interacción no sería posible. Muchos juegos incluyen ambas modalidades de juego, por lo que el jugador puede elegir si participa en una partida con otros jugadores o juega en solitario.

Tanto en unos como en otros, la narración de la historia suele darse a través de escenas cinematográficas, los diálogos ofrecidos por los Personajes no Jugadores (PNJ) y los propios escenarios del juego.

En ambos casos no existen directores de juego como tal, aunque en los juegos multijugador pueden existir moderadores, no se encargan de actuar como directores de juego, sino que la historia está en mayor o menor medida programada. A pesar de todo, existen juegos en los que la toma de decisiones tiene una gran relevancia para el desarrollo de la historia, ya que se programan muchas posibles variaciones de la historia para dar un mayor protagonismo a la capacidad de elección del jugador.

- Juego de rol dirigido por Inteligencia Artificial

Aunque en la actualidad no se encuentran ampliamente extendidos los juegos de rol dirigidos por Inteligencia Artificial, parece que en no demasiado tiempo serán una forma plausible de participar en juegos de rol.

Actualmente existe una plataforma donde el jugador puede seleccionar una ambientación, las características clave del personaje y su nombre, tras lo que inicia una historia única y personalizada. Esta plataforma se basa totalmente en un sistema conversacional, por lo que requiere un conocimiento avanzado del idioma en el que se desarrolle dicha plataforma, en este caso, el inglés.

## *2.6 Géneros de los juegos de rol*

Roda (2010) también trató de establecer un sistema de categorías respecto a los juegos de rol en función de las diferentes ambientaciones. Además, plantea otras posibles clasificaciones en función de la ubicación cronológica del mundo de juego, en relación con la cronología histórica real, desde ambientaciones en la prehistoria hasta mundos futuristas. La última posible clasificación se basa en el género al que pertenece cada juego, de forma similar a los géneros planteados para obras literarias o cinematográficas.

### *Clasificación en función de la ambientación*

- Mundo real

Los juegos ambientados en el mundo real se ubican en el pasado o en el presente, ya que pretenden simular momentos históricos reales. Uno de los principales valores añadidos de este tipo de ambientaciones es que podrían servir para conocer el mundo en el que viven o diferentes momentos históricos. Según Roda (2010), también fomentan la investigación fuera del juego en

materias como los avances científicos, acontecimientos históricos o la cultura, entre otros. Esto, a la vez que puede ser algo positivo, también se puede convertir en algo negativo si no se investiga la historia desde un punto de vista riguroso, pudiéndose dar por hecho elementos históricamente cuestionables. Es importante tener en cuenta que los creadores de juegos de rol no tienen por qué ser especialistas en historia ni suelen citar las fuentes que han utilizado para confeccionar el mundo de juego, aunque sí suelen contar con un apartado dedicado a la bibliografía, por lo que es fácil que se aporten puntos de vista sesgados. Debido a ello, es importante tomar una perspectiva crítica sobre los juegos de rol ambientados en cualquier momento histórico. A pesar de todo, es importante tener en cuenta que este tipo de juegos tienen un carácter lúdico en lugar de pedagógico.

Un ejemplo de juego ambientado en el mundo real es «*El club de los martes*» (de Diego, 2008). Este juego se ambienta en la ciudad de Londres de la época victoriana, donde los personajes deben plantear enigmas a cada uno de los demás personajes con la finalidad de tratar de darles respuesta.

- Mundo real alterado

En los juegos de rol ambientados en el mundo real alterado, se toma como punto de partida el mundo real, salvo por la excepción de que existen ciertos cambios respecto a la normalidad o historia del mundo real. Estos cambios pueden ser más o menos grandes, desde alteraciones de momentos históricos específicos hasta situaciones en las que lo fantástico conviva entre lo cotidiano.

En estos casos no se busca el realismo en sí, sino la verosimilitud, siendo posible explorar los límites de mundos futuristas basados en la realidad o corrientes alternativas de la historia.

Un ejemplo de este tipo de ambientaciones es el famosísimo «*La llamada de Cthulhu*» (Petersen, 1994), que adapta al medio de juego la obra ficticia y de terror cósmico de H.P. Lovecraft y otros autores que se han adentrado en esta rama literaria.

- Mundos de ficción inventados en obras previas

Este tipo de juegos se basan en mundos creados para otro tipo de obras, que tienen su cronología propia y que puede estar más o menos desarrollada. Al considerar cronologías, tecnologías y costumbres propias de mundos de ficción, este tipo de ambientaciones fomentan la imaginación de jugadores y Directores de Juego, así como para los propios creadores de los juegos, al tener que cubrir todas las lagunas de creación sin determinar en las obras originales.

Un ejemplo muy conocido de este tipo de juego es «*El anillo único*» (Nepitello y Maggi, 2011), basado en la obra de fantasía de J.R.R. Tolkien, «*El señor de los anillos*», concretamente ambientado entre el final de «*El Hobbit*» y el inicio de «*La comunidad del anillo*».

- Mundos de ficción creados para el juego.

Los juegos que poseen su propia ambientación suelen proponer una cronología oficial hasta una fecha concreta, la que se considera la ubicación temporal perfecta para desarrollar cada aventura. De esta manera, las acciones de los jugadores pueden afectar en el devenir de los acontecimientos, por lo que puede fomentar aptitudes como la creatividad, la imaginación y la valoración de consecuencias basadas en la toma de decisiones. Roda (2010) plantea que este tipo de ambientaciones abren un abanico de posibilidades infinito.

Un ejemplo de este tipo de ambientaciones se puede encontrar en «*La leyenda de los cinco anillos*», que, si bien se puede decir que toma elementos de la tradición y cultura del este de Asia, contiene un enriquecido trasfondo cultural e histórico creado específicamente para el juego. El juego se ambienta en Rokugán, un mundo ficticio donde existen los dioses (Kami), demonios (Oni) y otras criaturas fantásticas y fuerzas sobrenaturales, donde los jugadores interpretan a samuráis que luchan por defender – o no – al imperio de Rokugán de amenazas externas e internas, así como su propio honor y el de su clan.

#### *Clasificación en función de la cronología histórica*

Muchos juegos de rol se pueden clasificar en función de la cronología histórica que tratan de representar. A grandes rasgos, podrían comprender juegos ambientados en el pasado, en el presente o en el futuro:

- Juegos ambientados en el pasado

Independientemente de considerarse juegos de fantasía o precisos históricamente, muchos juegos están orientados a la imitación de momentos históricos pasados. Esta categoría puede englobar juegos de fantasía medieval como «*Pathfinder*» o «*Aquelarre*», así como juegos basados en la Grecia clásica como «*Agon*», aunque también se pueden encontrar algunos centrados en momentos históricos como el salvaje oeste, como «*Peacemaker*», o ambientados en una época similar al renacimiento, como «*7ª Mar*», e incluso llegando a la prehistoria como es el caso de «*Eden*».

- Juegos ambientados en el presente

Algunos juegos se basan en momentos presentes. Como uno de los máximos exponentes de juegos ambientados en la época presente, se postula «*Vampiro: la mascarada*», un juego en el que los jugadores interpretan a vampiros en una versión un poco más oscura del mundo real actual, donde conviven con humanos, vampiros, espectros y magos, entre otras criaturas sobrenaturales. Otros juegos ambientados en el presente pueden «*Immerso: to the limit*», un juego de rol escrito en tono de humor donde los jugadores interpretan a personajes jubilados, o «*Fragmentos*», un juego basado en las historias que se pueden encontrar en el cine de terror.

- Juegos ambientados en el futuro

Dentro de esta categoría se pueden encontrar todos aquellos juegos que tratan sobre el futuro. En estas ambientaciones es relativamente frecuente hallar ambientaciones post-apocalípticas o transhumanistas. Uno de los ejemplos más claros es «*Cyberpunk 2020*», que además de ser un juego de rol, inició un género por sí mismo. Hoy en día existen muchos juegos ambientados en un futuro distópico y transhumanista hacia los que los aficionados se dirigen directamente como “juegos de temática ciberpunk”.

Otros juegos ambientados en el futuro pueden ser «*Mutant Year Zero*» y todas sus expansiones, ambientadas en un mundo post-apocalíptico donde los jugadores deben aprender a gestionar los recursos de su base de operaciones, además de explorar un mundo prácticamente inhabitable y totalmente hostil en busca de alimentos, herramientas y respuestas.

#### *Clasificación en función del género al que pertenece*

Habitualmente esta clasificación se puede hacer de forma muy similar a la que se puede encontrar en otras áreas como el cine o la literatura. Al tratarse de una clasificación muy general, en este apartado van a ser mencionados algunos de los géneros más habituales junto a títulos de juegos de rol que pertenecen a esos géneros a modo de ejemplo.

- Fantasía: *Dungeons & Dragons, Pathfinder, La leyenda de los cinco anillos.*
- Ciencia ficción: *Coriolis, Starfinder, Fading Suns, Traveller, Numenera.*
- Terror: *La llamada de Cthulhu, Ratas en las paredes, Fragmentos.*
- Histórico: *Almogàvers, En Garde!, Nahui Ollin.*
- Superhéroes: *Superheroes INC., Poderes Malditos.*
- Post-apocalípticos: *Zombi: all flesh must be eaten, Mutant Year Zero*
- Steampunk: *Taura, Iron Kingdoms, Jernhest.*
- Western: *Deadlands, Far West, Peacemaker.*
- Espionaje: *Eyes Only, Agentes de la Noche.*

- Piratas: *7º Mar, ¡Piratas!*
- Cyberpunk: *Shadowrun, The Sprawl, Cyberpunk: RED.*

### *2.7 Organización de un juego de rol*

De nuevo, no existe una única forma de jugar a juegos de rol que pueda servir como característica definitoria. La organización de una partida puede ser tan variada como la cantidad de juegos existentes. Hay juegos que requieren de mucha preparación por parte del Director de Juego, mientras que otros apenas requieren preparación. En términos generales, al menos el Director de Juego debe leer e interiorizar parte del manual básico del juego de rol sobre el que quiera poner en marcha una partida, aunque es recomendable que los jugadores también conozcan parte del manual y el sistema de juego. En cualquier caso, el manual de cualquier juego de rol es una herramienta de consulta que suele estar presente en el momento en el que se reúnen los jugadores para llevar a cabo una sesión de juegos de rol.

No existe una periodicidad pautada, simplemente los jugadores se reúnen cuando pueden destinar el tiempo necesario para llevar a cabo una sesión o cuando pueden reunirse la mayoría de ellos. Respecto a esto existe una única limitación: el Director de juego siempre debe estar presente, ya que es el encargado de dar coherencia al mundo del juego y propone las situaciones a las que deben enfrentarse los personajes. Por ejemplo, hay grupos que se reúnen de forma semanal, otros de forma mensual, otros juegan de forma esporádica, mientras que también hay jugadores que participan en distintos grupos de juego y en diferentes partidas de forma simultánea, jugando varias veces por semana.

Tampoco hay una duración mínima ni máxima pautada por ningún manual, simplemente los jugadores se reúnen y juegan tanto tiempo como puedan. Algunas sesiones pueden durar en torno a una o dos horas, pero a veces se pueden alargar mucho más. Esto también puede estar limitado a la modalidad de juego que se esté llevando a cabo. Por ejemplo, las partidas en la modalidad de mesa digital las partidas suelen durar menos que las partidas en modalidad de mesa clásica. Sin embargo, en la modalidad de rol en vivo, las partidas suelen tener una mayor duración, llegando incluso a durar varios días consecutivos, haciendo las debidas paradas para descansar, para lo que suelen existir áreas “fuera de juego” donde los jugadores aprovechan para salir del personaje durante el periodo temporal que quiera o necesite.

En cualquier caso, sí se pueden describir algunas fases que se dan frecuentemente para poder llevar a cabo una partida de rol, independientemente de su duración, periodicidad o modalidad de juego.

Para facilitar la comprensión del presente apartado, se facilita una tabla (Tabla 3) donde se recogen algunos términos relevantes para ayudar a comprender de forma más precisa en qué consisten los juegos de rol, así como otros elementos determinantes para entender algunas de las mecánicas más habituales dentro de éstos. Estos elementos pueden variar en función de cada juego, ya que, aunque muchos tienen elementos comunes, existe una enorme diversidad entre los diferentes sistemas de juego.

**Tabla 3**

*Resumen de términos relevantes para comprender los juegos de rol.*

Ámbito	Término	Abreviatura/sinónimos	Descripción
Participantes	Director de juego	DJ, GM (Game master) Máster DM (Dungeon master) Narrador Storyteller GC (Game conductor)	Jugador encargado de facilitar el contexto ficticio y el argumento del juego en el que los jugadores van a interpretar a los personajes protagonistas de la historia.
	Jugadores de rol	Roleros Rolistas	Jugadores que se ocupan de crear a sus personajes e interpretar sus acciones y conversaciones en el entorno ficticio propuesto por el Director de Juego. También aportan a la narración a través de la descripción de las acciones que llevan a cabo sus personajes.
	Personajes jugadores	PJ Aventureros Protagonistas Avatar	Personajes creados por los jugadores, habitualmente son los protagonistas de la historia narrada y, por tanto, sus acciones tienen repercusiones importantes en la narración que facilita el DJ.
	Personajes no jugadores	PNJ NPC (Non-Player Character) Personaje no jugable	Personajes importantes para la historia narrada. Controlados por el DJ. Son relevantes para el avance de la historia, dar profundidad al mundo y es uno de los medios a través de los cuales los PJ interactúan con la narración.
Organización temporal	Turno		La unidad más elemental de un juego de rol. En función del juego puede variar, pero suele consistir en acciones

		breves. En cuanto a tiempo, simboliza pocos segundos.
Combate	Pelea, Lucha, enfrentamiento, etc.	El combate se organiza en turnos y está compuesto por tantos turnos como sean necesarios para poder dar por finalizado el combate, derivando en la victoria o derrota de los personajes. En términos de tiempo supone entre segundos y pocos minutos.
Escena		Las escenas son unidades temporales más amplias. Algunas escenas pueden consistir en combates, pero no necesariamente tiene por qué ser así. En términos de juego las escenas pueden durar escasos minutos o suponer horas.
Sesión		Se denomina sesión a la reunión de jugadores para llevar a cabo una partida de rol. Estas sesiones suelen estar compuestas por varias escenas y pueden ser autoconclusivas o formar parte de estructuras más amplias como aventuras o campañas.
Aventura		Las aventuras suelen estar compuestas por varias sesiones de juego, aunque existen aventuras de corta duración conocidas como "One-Shot".
Campaña		Las campañas se componen por varias aventuras que suelen tener en común trasfondo, argumento y personajes. En términos de juego, estas campañas pueden durar días, semanas, meses e incluso años.
One-Shot	Aventura corta Aventura de sesión única	Las partidas "One-Shot" consisten en juegos autoconclusivos de corta duración, pudiendo finalizar en pocas horas, en una o pocas sesiones. Suelen formar parte de sistemas de juego ligeros y fáciles de aprender, aunque se pueden realizar One-Shots

Mecánicas de juego	Tirada de dados	<p>Se suelen simbolizar siguiendo la siguiente nomenclatura: "Nº de dados" "d" "Nº de caras".          Por ejemplo: una tirada de tres dados de veinte caras se representaría como "3d20"</p>	de prácticamente cualquier juego.
			<p>Las tiradas de dados son uno de los elementos más esenciales para los juegos de rol, ya que es el elemento que determina si una acción ha fracasado o ha tenido éxito. Lo más habitual es que se relacionen con las habilidades y características de los personajes de algún modo, ya sea a través de bonificaciones a la tirada u ofreciendo un nº objetivo respecto al cual la tirada tiene que estar bien por encima o bien por debajo. Algunos juegos de rol sustituyen las tiradas de dados por otros elementos de azar, como sacar cartas de una baraja.</p>
		Éxito	<p>Supone que el jugador que ha lanzado los dados ha obtenido una victoria. Esto supone que la acción descrita para su personaje ha finalizado de forma positiva.</p>
		Crítico	<p>Supone una victoria aplastante en una tirada. En términos estadísticos, es más difícil lograr un éxito crítico que un éxito común, por lo que se suele recompensar.</p>
		Fallo                      Fracaso	<p>Supone que la acción que el jugador ha declarado no ha finalizado adecuadamente, normalmente no implica consecuencias graves para el personaje, pero no consigue lo que pretendía.</p>
		Pifia	<p>Se trata de la contrapartida negativa del éxito crítico. Habitualmente tiene consecuencias muy negativas para el personaje, además de no conseguir lo que pretendía.</p>

Hoja de personaje	Ficha de personaje, Tarjeta de personaje, perfil.	La hoja de personaje es el documento, ya sea en papel o en formato digital, donde se plasman las características y habilidades, así como otros elementos descriptivos del personaje. Esta hoja de personaje se suele modificar para representar la evolución del personaje, conforme adquiere experiencia, posesiones o nuevas habilidades.
-------------------	---	---

---

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, existe una serie de fases indispensables para poder llevar a cabo una partida de un juego de rol cualquiera. Dentro de la enorme diversidad de juegos existentes, se pueden encontrar algunos que requieren más o menos preparación. Mientras que algunos manuales rondan las 500 páginas, e incluso algunos las superan, otros apenas tienen un par de decenas de páginas. Esto supone que resulte extremadamente difícil proponer una estructura unificada para el inicio, mantenimiento y finalización de una partida de rol. A pesar de todo, y a falta de literatura en el ámbito académico relacionada con este aspecto, a continuación, se pretende establecer algunas de las fases esenciales para poder dirigir y participar en un juego de rol:

- Fase de conocimiento del sistema de juego

Esta primera fase es necesaria para prácticamente cualquier juego de rol, aunque existen algunos juegos en los que la fase de preparación es prácticamente nula, ya que facilita toda la información necesaria para poder desarrollar e iniciar una partida con pocos minutos de preparación.

Por norma general, esta fase consiste en la lectura del manual del juego de rol seleccionado (habitualmente consensuado entre director de juego y jugadores). Esta lectura es importante para conocer el sistema y la ambientación del juego. Algunos manuales describen secciones destinadas para los jugadores y otras exclusivas para el director de juego. No es obligatorio que todos los jugadores lean el manual al completo, pero suele ser recomendable que lean las secciones destinadas a los jugadores o, al menos, todo lo que tenga que ver con la creación de personajes. El director de juego debe leer la mayor parte del manual, aunque es importante recordar la regla de oro: el manual de juego es solo una guía y sus reglas de juego son

susceptibles de ser modificadas, ya que la prioridad es la diversión y no seguir al pie de la letra un conjunto de normas.

- Fase de preparación de la aventura/campaña

Esta fase puede ser más o menos amplia en función de la naturaleza de la partida dispuesta para ser jugada. Si se pretende llevar a cabo una partida de sesión única o “One-Shot”, la preparación va a ser mucho menor que si se pretende llevar a cabo una campaña, compuesta por varias aventuras.

Esta fase de preparación suele ser llevada a cabo por el Director de Juego, aunque siempre es interesante contar con la opinión de los jugadores hacia quienes va dirigida. Una vez más, respecto a esto también existe una enorme diversidad. Por ejemplo, en aquel caso en el que la aventura esté diseñada para ser jugada en una convención de juegos de rol, donde probablemente los jugadores y el Director de Juego no se conozcan entre sí y para los que no se ha podido tener demasiado en cuenta la opinión de los jugadores.

Huelga decir que también existen multitud de módulos y aventuras para casi todos los juegos existentes, con la finalidad de reducir al mínimo posible esta fase, que suele suponer una inversión de tiempo moderada o elevada. Otro de los atractivos que suelen tener este tipo de aventuras es que frecuentemente son escritas por profesionales, motivo por el que es común que estén muy bien organizadas y hayan sido probadas en distintas mesas de juego para garantizar que sean divertidas e interesantes.

- Fase de inicio y creación de personajes

En muchos juegos de rol, esta fase se lleva a cabo en una sesión inicial que se suele conocer coloquialmente como “*sesión cero*”. Esta sesión está dirigida a que los jugadores puedan crear a sus personajes y un trasfondo inicial, que podrán ir ampliando según avance la aventura. Algunos juegos presentan sistemas de creación de personajes muy ágiles, mientras que otros requieren más dedicación y esfuerzo. En otros juegos, algunos aspectos de los personajes se generan a través de tiradas de dados, por lo que el elemento del azar tiene una gran importancia dentro de esta fase. Por último, en algunos juegos y aventuras existen personajes pregenerados, de modo que no es necesario que los jugadores creen un nuevo personaje.

Esta sesión inicial de creación de personajes no siempre es obligatoria, incluso hay jugadores que crean sus personajes por separado y de forma individual, sobre todo aquellos que tienen mayor experiencia con el juego seleccionado. En otras ocasiones se decide realizar estas

primeras sesiones para introducir el trasfondo del juego y explicar los aspectos básicos para introducir a los jugadores en el mundo del juego.

Por otro lado, en función de la modalidad de juego de rol al que se esté jugando, la creación del personaje tendrá una mayor o menor importancia. En el caso de partidas de sesión única, el proceso de creación de personaje suele ser muy ágil y rápido o es frecuente que se usen personajes pregenerados, mientras que en campañas largas es habitual que se dedique más tiempo y esfuerzo a la creación del personaje.

- Fase de juego

La fase de juego es el núcleo de la partida de rol como tal. Consisten en las sesiones de juego, independientemente de si son muchas o pocas. En la fase de juego se desarrolla la narración como tal y los jugadores interpretan a los personajes que han creado para tal fin a través de las sesiones de juego que se dan de forma periódica o esporádica. Algunas partidas pueden permanecer en fase de juego escasas horas, mientras que otras pueden permanecer en esta fase durante meses e incluso años.

- Fase de cierre

En la fase de cierre de juego, se da por finalizada la narración y, por ende, la aventura o campaña. Es frecuente que en esta fase los jugadores preparen un epílogo para sus respectivos personajes, aunque también existe la posibilidad de que la partida finalice con la muerte de todos los personajes protagonistas, lo que se conoce coloquialmente como *“Total Party Kill”* o *“TPK”* por los aficionados a los juegos de rol. Afortunadamente, la muerte en un juego de rol no tiene por qué suponer el final de la aventura y los jugadores pueden retomar las hazañas de sus personajes a través de la creación de nuevos personajes que tengan la misma misión o que la hereden de los personajes precursores, siempre y cuando todos los jugadores, incluido el Director de Juego, lleguen a un acuerdo.

En cualquier caso, esta fase supone el final de un ciclo, que puede dar lugar a uno nuevo. En el caso de las partidas *“One-Shot”* la sesión de inicio, de juego y de cierre suelen tener lugar en la misma sesión o tener un carácter consecutivo, ya que no suelen perdurar mucho en el tiempo.

## Sección 3. Antecedentes y posibles aplicaciones

### *3.1 Definición y desambiguación de términos*

El término *“juego de rol”* se compone principalmente de dos vocablos. Por un lado *“juego”*, que proviene del latín *“iocus”* y significa *“diversión”*, *“pasatiempo”* o *“broma”*. Por otro lado, la

palabra “rol”, que, según el Diccionario de la Real Academia Española, proviene del inglés “role” y éste a su vez del francés “rôle”, y significaría «función que alguien o algo desempeña». Profundizando más en el término, también parece proceder del latín “rotulus”, que significa “ruedecita” pero también hace alusión a un “rollo” o “pergamino enrollado”. En un primer momento, este término hacía alusión a los legajos o hojas enrolladas donde se determinaban los actos notariales o asuntos de un tribunal. Posteriormente adquirió otro significado, refiriéndose a las partes de una obra de teatro que se atribuyen a un personaje o el nombre del propio personaje (Miller, 2006). En una reflexión profunda sobre el doble uso indiscriminado de la palabra rol como “función” y como “papel”, Podcamisky (2006) indica que es conveniente establecer diferencias, ya que se trata de dos significados diferentes. Retomando la alusión anterior al término “rotulus”, según O’Donell (1974), en el ámbito del teatro se denominaba así al pergamino que contenía el texto que debían recitar los actores y actrices, hecho que probablemente contribuyó al uso de la palabra “rol” como “papel”. Podcamisky (2006) añade que, cuando se hace referencia al término “rol” como “función”, se pretende aludir a un rol más estático, como una posición en un organigrama o un lugar en un sistema dado, determinados por una serie de funciones atribuidas. Para la definición del término “juego de rol”, necesariamente se debe tomar el significado de “rol como papel a interpretar”, puesto que el núcleo de los juegos de rol es la interpretación de personajes por parte de los jugadores.

En definitiva, si se toman en consideración las respectivas definiciones que componen el término “juego de rol”, se podría definir como un juego o fuente de diversión basada en la interpretación de personajes. No obstante, esto sería una definición demasiado reduccionista de los juegos de rol. En el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), se define el término como “juego en que los participantes interpretan el papel de un personaje de ficción, en una historia de carácter misterioso o fantástico”. La RAE trata de dar una definición muy general a un término que engloba muchísimas variantes. Existen juegos de rol donde se hace uso de elementos azarosos, como dados y cartas, para determinar el éxito o el fracaso de las acciones propuestas por los participantes, pero también los hay donde el azar no tiene demasiada influencia, como en el caso de algunos juegos de rol en vivo, en los que la interpretación de las acciones y conversaciones de los personajes suele ser el eje central. Por otro lado, existen juegos de rol de misterio o de fantasía, pero también de terror, históricos, de ciencia-ficción, de aventuras, de simulación o infantiles, entre muchos otros tipos. De otra parte, la RAE hace alusión directa a los juegos de rol de mesa, pero también existe un género de videojuegos, popularmente conocidos también como juegos de rol o RPG (role-playing games), para el que no recoge una muy necesaria desambiguación de términos.

En el contexto de España, los primeros juegos de rol ni si quiera eran nombrados como tal. Se puede apreciar en el claro ejemplo de la primera edición publicada en España de *Dungeons & Dragons*, y que llevaba como subtítulo “Juego de fantasía role-playing”. Además, de forma paralela, comenzó a extenderse y popularizarse una categoría de videojuegos denominados “RPG” (Role-Playing Games), que en España habitualmente eran denominados simplemente “juegos de rol”. Estas primeras ambigüedades en la nomenclatura y taxonomía ya producían ciertas confusiones en castellano, pero con la popularización de los videojuegos, también ocurrió en otros idiomas, dificultando en cierta medida la categorización e incluso suponiendo ciertos problemas de uniformidad respecto a las publicaciones en revistas científicas. Hoy en día es fácil comenzar a leer un artículo que trata sobre “*role-playing*”, para caer en la cuenta, bien avanzada la lectura, de que no se refiere en absoluto a los juegos de rol de mesa, sino a la técnica de enseñanza y aprendizaje basada en la interpretación de papeles. También es relativamente fácil encontrar artículos que tratan sobre intervenciones mediante “juegos de rol”, en los que, tras una lectura más profunda, el lector cae en la cuenta de que se refieren a la categoría de videojuegos que también llevan ese título. Ocurre de forma similar cuando en un artículo se encuentra el acrónimo “TRPG”, que puede hacer alusión indistintamente a “*Tabletop Role-Playing Game*” (juego de rol de mesa o tablero) o a “*Tactical Role-Playing Game*”, que también hace alusión a un subgénero de videojuegos. Afortunadamente, para este último ejemplo, se está popularizando el uso del acrónimo “TTRPG” en alusión a los “*TableTop Role-Playing Games*”. Debido a ello, se facilita el siguiente glosario breve (Tabla 4) a modo de desambiguación y aclaración de terminología para todo aquel lector que no esté familiarizado con los juegos de rol de mesa ni con los videojuegos:

**Tabla 4**

*Tabla de términos relacionados con los Juegos de Rol.*

<b>Término</b>	<b>Significado</b>	<b>Contexto</b>	<b>Términos relacionados</b>
Juego de rol (JDR)	Juego donde los participantes interpretan a sus personajes de forma hablada. A veces se puede encontrar haciendo alusión al género de videojuegos.	Juego de mesa	Juego de rol de mesa, juego de rol de papel y lápiz, juego de rol de tablero, juego de rol tradicional, rolear.
Rol online	Modalidad de juego de rol en el que los jugadores se reúnen a través de plataformas virtuales y de videoconferencia, en lugar de tener un sitio físico para desarrollar la narración.	Juego de mesa	Juego de rol online, rolear online, juego de rol por videoconferencia

Role-Playing Game (RPG)	Puede hacer alusión tanto a un género de videojuegos como a los juegos de rol interpretativos.	Videojuego	Role-Playing Videogame, RPG, videojuego de rol, ARPG, JRPG, TRPG, MMORPG, CRPG.
		Juego de mesa	Tabletop role-playing game, pen & paper role-playing game, juego de rol de mesa, juego de rol tradicional, juego de rol de tablero, juego de rol de papel y lápiz, rolear.
Rol en Vivo (ReV)	Juego donde los participantes interpretan a sus personajes a través del habla y de acciones, como si se tratase de un teatro improvisado.	Juego de interpretación	Rolear en vivo, juego de rol en vivo, softcombat.
Live Action Role-Playing (LARP)			

Dentro de los videojuegos de rol, existen diferentes categorías que también pueden contribuir a que se produzcan lecturas e interpretaciones confusas para aquellos que no estén familiarizados con la terminología. En el caso de los «*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*» (MMORPG) quizás sea más claro comprender con una lectura rápida que los autores se refieren a un videojuego, ya que el propio término ‘*online*’ hace alusión directa a la necesidad de algún tipo de plataforma digital, a pesar de que también se puede jugar a rol de mesa a través de plataformas especializadas y de software de videoconferencia.

Por otra parte, actualmente también se están utilizando algunos MMO, que no necesariamente tienen por qué estar relacionados con los RPG, para llevar a cabo juegos de rol masivos. Por ejemplo, existen servidores privados del juego *Grand Theft Auto V* (GTA-V) donde los jugadores crean un personaje, con su propia historia personal y trasfondo, e interpreta sus acciones y conversaciones en el contexto del juego. Esto también ocurre en juegos como *World of Warcraft* (WoW) o *Guildwars 2*.

No obstante, para un profano en la materia, puede resultar difícil identificar las diferencias existentes entre los «*Action Role-Playing Games*» (ARPG), «*Japanese Role-Playing Games*» (JRPG) o los «*Tactical Role-Playing Games*» (TRPG), del mismo modo que podría ser difícil identificarlos como videojuegos de rol o como juegos de rol de mesa. De hecho, incluso para los expertos en la materia, algunos de estos términos pueden resultar confusos.

Véase el caso de los JRPG. Incluso en la prensa especializada se utiliza en ocasiones como un término que no se ha definido claramente y con un significado no consensuado, dando lugar a ciertas incongruencias en los análisis.

Caravaca (2023) realizó un estudio cualitativo en el que analizó las características comunes que se atribuyen a este género de videojuegos en medios de comunicación españoles especializados en videojuegos. Analizó publicaciones de diferentes medios desde principios de la década de los 90 hasta la actualidad, para concluir que el uso que se hace del término no queda claramente definido y que, si bien al principio se utilizaba simplemente el término “juego de rol” (entre 1990 y mediados de los 2000), posteriormente, entre 2004 y mediados de la década de 2010, se comenzó a usar el término JRPG para juegos desarrollados en Japón, a modo de diferenciar entre videojuegos de rol occidentales y videojuegos de rol japoneses, extendiéndose su uso posteriormente para evocar ciertas experiencias o mecánicas de juego, pero sin llegar a definirse en ningún momento características propias del género.

En la actualidad, se considera incluso como un término discriminatorio, ya que únicamente es utilizado por medios y jugadores occidentales (Contreras, 2023). Tetsuya Nomura, director creativo de RPG como *Kingdom Hearts*, mostró su desacuerdo con el término y dijo no entender el motivo ni por qué es necesario hacer una distinción entre RPG y JRPG, mientras que Yoshinori Kitase no lo considera tan despectivo, al menos si se usa como un diferenciador para mostrar un enfoque levemente distinto en la manera de hacer los juegos en Japón (Contreras, 2023). Teniendo esto en consideración, se hace patente la necesidad de construir un marco teórico y científico que permita evaluar si realmente existen diferencias entre los RPG y los JRPG, y, de ser así, asentar una serie de características diferenciadoras dentro de un cuadro taxonómico, de modo que se puedan clasificar y catalogar este tipo de juegos minimizando el riesgo de incurrir en un trato discriminatorio hacia los desarrolladores y usuarios de videojuegos de rol.

En la Tabla 5, se muestran diferentes subgéneros de videojuegos relacionados con los videojuegos de rol. Con la finalidad de mostrar la gran diversidad que existe dentro del mismo género de juegos y de evitar posibles confusiones a lo largo de la presente tesis doctoral, se utilizará el término «*videojuego de rol*», en las ocasiones a las que se trate de aludir a cualquiera de los géneros descritos a continuación, mientras que se utilizará el término «*juego de rol*» siempre que se trate de aludir a los juegos de rol de mesa.

**Tabla 5**

*Subgéneros de videojuegos relacionados con los juegos de rol.*

<b>Término</b>	<b>Significado</b>	<b>Contexto</b>	<b>Términos relacionados</b>
Action role-playing game (ARPG)	Hace alusión a una subcategoría de videojuegos RPG. En estos juegos se combinan elementos propios de los RPG con elementos propios de los juegos de acción y aventuras.	Videojuego	RPG de acción, juego de rol de acción, videojuego de rol de acción
Japanese role-playing game (JRPG)	Hace alusión a una subcategoría de videojuegos RPG. Vocablo no definido y sin consenso, pero muy extendido y, en principio, se refiere a aquellos juegos de rol que han sido desarrollados en Japón.	Videojuego	Juego de rol japonés, videojuego de rol japonés, RPG japonés, RPG por turnos,
Tactical role-playing game (TRPG)	Hace alusión a una subcategoría de videojuegos RPG. Centrados en la superación de batallas por turnos, donde los personajes mejoran debido a su equipamiento, habilidades y experiencia.	Videojuego	Juego de rol táctico, videojuego de rol táctico, RPG táctico, videojuego de rol estratégico o de estrategia.
Strategy role-playing game (SRPG)	Equivalente al TRPG	Videojuego	Equivalente al TRPG
Computer role-playing game (CRPG)	Hace alusión a los videojuegos de rol. Término en desuso, aunque aún se puede encontrar como clasificador en algunas plataformas de videojuegos.	Videojuego	Videojuego de rol, RPG, juego de rol de computadora.
Massively Multiplayer Online role-playing game (MMORPG)	Hace alusión a una subcategoría de videojuegos. Forman parte de los MMO (Massively Multiplayer Online)	Videojuego	Juego de rol online, videojuego de rol multijugador masivo en línea, sandbox,

En otro orden de aspectos, en el contexto de muchos países hispanoparlantes, desde hace algunos años se viene utilizando popularmente el término “*rolear*” para hacer alusión a la acción de participar en juegos de rol. No obstante, aunque este término aún no está recogido por el diccionario de la Real Academia Española (RAE), sí aparece en el diccionario de americanismos de la Asociación de Academias de la Lengua Española (AALE). Sin embargo, sus acepciones no están relacionadas en absoluto con los juegos de rol, dándole significados como «liar cigarrillos de marihuana», «viajar alguien» o «participar en carreras de automóviles». Sería interesante proponer esta nueva acepción de la palabra y su inclusión en el Diccionario de la RAE, ya que es mucho más práctica a la hora de referirse al hecho de jugar a juegos de rol, más aún considerando que la comunidad de jugadores de rol la utiliza en su día a día de forma

ampliamente extendida, mientras que las acepciones propuestas por la AALE no tienen un uso frecuente, al menos en el contexto de España.

### 3.2 Antecedentes de uso de los juegos de rol en el ámbito de la educación

Gracias a la popularización de los juegos de rol que se ha dado en los últimos años, su colectivo ha ido creciendo cada vez más, y junto a este crecimiento, han llegado también algunas publicaciones en el ámbito científico, tratando de analizar el fenómeno en distintos ámbitos.

Pérez-López et al. (2009) realizaron una intervención sobre los efectos de los juegos de rol sobre el aprendizaje en alumnos de secundaria en educación física. Llevaron a cabo un diseño de investigación cuasiexperimental en el que analizaban el grado de aprendizaje y el mantenimiento de éste en el tiempo tras una intervención basada en un juego de rol. Los datos de la investigación arrojaron que el número de respuestas correctas en el postest aumentaba drásticamente frente a los resultados obtenidos en el pretest. En el seguimiento, no solo se mantenían, sino que mejoraban un poco pasando de una media de 7,5 respuestas correctas (pretest) a una media de 16 respuestas correctas en el seguimiento. Además, estos resultados fueron congruentes con los resultados obtenidos por Chillón (2005) y por Pérez-López (2002) en investigaciones anteriores similares, situándose el porcentaje de respuestas acertadas en las tres investigaciones en torno al 65% en el postest.

Som et al. (2007) también realizaron una intervención similar, dirigida en esta ocasión a estudiantes de sexto de primaria. En esta investigación también se obtuvieron resultados que apoyaban una mejora significativa en el postest. A pesar de poder encontrar algunos ejemplos, Míguez (2019) afirma que, en el contexto científico-académico de España, nunca se habían utilizado los juegos de rol en el aula como instrumento educativo a través de la *Programación General Anual* (PGA). Por ello se propuso llevar a cabo una experiencia piloto en el Centro de Educación Secundaria donde desarrollaba su actividad laboral. A pesar de hallar dificultades, como el alto número de estudiantes por aula, describió una actuación exitosa para la que fue necesaria la implicación de varios expertos que asumieron el papel de directores y directoras de juego, además de remarcar que ludificar el aula no consiste en trasladar juegos de mesa al aula, sino en utilizar las mecánicas y estrategias de los juegos de mesa para lograr objetivos curriculares.

En esta intervención, se propuso la mejora de la capacidad narrativa de los estudiantes a través del uso de juegos de rol, para lo que necesitó una pequeña dotación económica, por lo que se debía introducir con antelación en la PGA. Para esta intervención no se utilizó únicamente el

juego de rol como estrategia, sino que, además se utilizó el juego de mesa “*Érase una vez...*” para crear narraciones iniciales en primera persona.

Este juego de mesa consiste en la construcción de un cuento a través del uso de una serie de cartas como apoyo, pero en esta ocasión no se jugó al juego como tal, sino que se utilizaron sus elementos como herramientas. Al tratarse de un grupo relativamente elevado de estudiantes, tuvo que organizar la totalidad del grupo en grupos de cinco estudiantes. Una vez se hubo dividido al grupo en subgrupos, se iniciaron las diferentes partidas de juegos de rol que debían durar un máximo de 50 minutos y ajustarse a las edades de los estudiantes y a su realidad social.

Al final, se realizó la intervención con dos cursos de 1º de la E.S.O. y dos cursos de 2º de la E.S.O. con motivo de la festividad de Halloween, utilizando para ello diferentes juegos de rol, como Pathfinder, Star Wars o Vampiro: La Mascarada. Como resultado de la intervención, la totalidad de los profesores se mostraron muy satisfechos con el grado de implicación obtenido, además, los estudiantes tenían que realizar una tarea vinculada con la intervención: narrar la aventura vivida desde el prisma de su personaje. Pasado un tiempo, se organizó una segunda actividad con juegos de rol, donde los profesores fueron un poco más exigentes con la narrativa de los estudiantes. Algunos de ellos indicaron que varios estudiantes no-lectores, habían incluso empezado a leer por diversión. No obstante, Míguez (2019) también describe que uno de los estudiantes no quiso participar y prefirió interferir de forma negativa en las partidas. A pesar de ello, se lograron alcanzar los objetivos propuestos, logrando que los alumnos se implicasen activamente y reaccionasen de manera positiva al estímulo lúdico y creativo.

Otro ejemplo de intervención en el contexto educativo fue el que se llevó a cabo durante más de seis años en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (Morales-Carbajal y Villa, 2019). En este caso, los autores construyeron una metodología pedagógica basada en juegos de rol. Cada estudiante podía elegir entre una serie de profesiones que le aportaría una serie de privilegios sobre las normas habituales de las clases. Una vez los estudiantes eligieron su profesión, los profesores definieron distintas actividades y ejercicios que los estudiantes debían resolver para obtener experiencia en relación con los resultados obtenidos. La acumulación de estos puntos de experiencia permitía a los estudiantes ganar más beneficios relacionados con la profesión escogida, fomentando así la participación e implicación en obtener los mejores resultados posibles. Los autores plantean una ambientación de fantasía, pero indican que se podrían utilizar otras temáticas y se podrían adaptar a cualquier área de conocimiento.

Además del ámbito de la educación, se han descrito intervenciones en otras áreas, como la salud mental. López-Corolla (2019), plantea que los juegos de rol pueden servir como elemento para

distinguir necesidades fundamentales de los usuarios. De este modo, se podría simplificar una intervención terapéutica utilizando el contexto del juego para ello.

El autor llevó a cabo una intervención bajo estos preceptos a lo largo de diez sesiones con un grupo de adolescentes que se encuentran inmersos en un ambiente de violencia medio o medio-alto. Realizó un análisis cualitativo de los personajes creados por cada uno de los jugadores, además de identificar a través de éstos las necesidades fundamentales, que solían ser congruentes entre las necesidades que mostraban los jugadores a través de sus personajes con las que mostraban en contextos fuera del juego. Además de identificar estas necesidades, los resultados mostraban claros cambios en los jugadores, así como en los personajes que interpretaban. Pasaron de ser un grupo de jugadores que discutían entre sí a colaborar en equipo, tras conectarse con la trama propuesta.

A pesar de los avances observados con la mayor parte de los jugadores, uno de ellos apenas intervenía y no parecía asociarse a dificultades de índole social, sino que, simplemente, parecía no conectar con la trama propuesta. El autor concluye que la intervención a través de juegos de rol en grupos controlados, puede ser clave para el desarrollo de nuevas herramientas, aunque también indica que el modelo de intervención que plantea aún está lejos de ser válido para la comunidad científica y plantea nuevos diseños de investigación de carácter experimental o cuasiexperimental.

También se han descrito intervenciones terapéuticas que han conseguido mejorar la conexión social de los participantes con su entorno (Abbot et al., 2022). Los autores describen que en los Estados Unidos se está dando una situación de desconexión social y de soledad que está resultando en una crisis de salud a causa de la ansiedad y depresión resultantes.

Abbot et al. (2022), llevaron a cabo una intervención a largo plazo utilizando el juego de rol *Dungeons & Dragons* como tratamiento de la ansiedad social y estrategia de intervención para reducir las barreras de tratamiento. En este estudio, planteado a lo largo de un año, se profundiza en las percepciones de los participantes, además de describir los conceptos esenciales para el modelo de intervención que plantean, describiendo un aumento de su confianza en diferentes situaciones sociales, particularmente en lo relacionado con establecer límites o ante la posibilidad de cometer errores. Con relación a la posibilidad de cometer errores, uno de los participantes reflexionó sobre su tendencia a creer que todo lo que le acontecía era culpa suya, manifestando que, tras participar a la intervención, era capaz de comprender mejor que tener su personaje y asumir que a veces la suerte no estaba de su parte, le ayudaba a tener una mayor tolerancia a sus errores fuera del juego. De este modo, los autores concluyen su

estudio poniendo de manifiesto que las habilidades practicadas en el juego se transfirieron a experiencias reales, al mismo tiempo que remarcaron la escasa literatura científica existente sobre los juegos de rol, alentando a la publicación de experiencias similares por parte de otros autores.

Algunos autores afirman que existen ciertos aspectos de los juegos de rol que contribuyen de forma directa al desarrollo de diferentes habilidades, algunas de carácter social y otras de carácter individual (Dyson et al., 2016). Respecto a esto, Karwowski y Soszynski (2008) pudieron observar que, tras llevar a cabo un estudio con un grupo de control y administrar el *Test of Creative Imagination* (TCI), se manifestaron cambios significativos en aspectos como la originalidad, la creatividad y fluidez de razonamiento de los participantes.

Posteriormente, Chung (2013), señala que los estudiantes que participaban en juegos de rol tendían a obtener mejores resultados en exámenes en los que el razonamiento tenía un mayor peso, lo cual puede ser congruente con los resultados obtenidos por Karwowski y Soszynski (2008) en lo referente a la fluidez de razonamiento.

Aunque no se trate de juegos de rol de mesa, es mucho más frecuente encontrar intervenciones mediante videojuegos de diferentes tipos, algunos de ellos del género de los RPG. En concreto, PiuZZi (2010), utilizó el MMORPG, *World of Warcraft* para poner de manifiesto su utilidad en procesos de socialización e integración y a la hora de trabajar en equipo a través de los objetivos comunes planteados por el videojuego. Además, identifica algunos elementos que comparte con otro tipo de videojuegos, como la asunción de un papel, la existencia de una curva de aprendizaje en tanto que el jugador debe adaptarse al entorno virtual y perfeccionar sus habilidades y la sinergia de colaboración entre jugadores presente en algunos videojuegos multijugador. Del mismo modo, identifica algunos elementos que comparten con otros videojuegos de rol como la evolución del personaje, la diversificación de este, el uso de elementos tales como objetos o dinero y de entablar diálogos con otros jugadores o personajes controlados por la inteligencia artificial del propio videojuego, así como la posible ramificación de la línea argumental en función de múltiples aspectos como el origen del personaje o las misiones que acepte llevar a cabo. No obstante, el autor también advierte del potencial riesgo de la adicción a este tipo de juegos, siendo un tema recurrente en muchos textos en los que se plantea el uso de los videojuegos.

A pesar de no existir una vasta producción científica al respecto del uso de los juegos de rol en el ámbito educativo, sí que se puede hallar una relación con la ludificación del aprendizaje. A lo largo del presente epígrafe se han mostrado algunos ejemplos de ello, e incluso de la incursión

de la ludificación en otras áreas, como la salud mental. También se pueden encontrar ejemplos en los que se llevan a cabo este tipo de estrategias atendiendo a la diversidad de las aulas a través del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Según Hermosín-Mojeda y Gómez-Romero (2021), la gamificación en el aula puede mejorar también la motivación, e introdujeron una dinámica de ludificación basada en un juego de “*escape room*” (o *escape class-room*, en su caso), en la que plantean la introducción de elementos lúdicos en actividades curriculares como método para acercar a sus estudiantes el aprendizaje desde sus intereses y el Diseño Universal para el Aprendizaje. En su artículo evalúan doblemente el programa, por un lado, evaluaron los resultados de los estudiantes y, por otro, la propia actividad, obteniendo resultados positivos en ambos casos.

Orejudo (2019) también llevó a cabo un programa de mejora de la lectura de una segunda lengua a través del juego. Planteó una serie de recompensas para fomentar que los estudiantes obtuviesen resultados satisfactorios en tres fases: prelectura, lectura y actividades poslectura. Para ello, identificó y puso en práctica varios elementos que utilizó con el grupo experimental de su investigación:

- Un ranking obtenido tras la participación en un juego con «*Kahoot!*».
- Niveles para mostrar la progresión de los estudiantes según superan dificultades.
- Premios para fomentar tanto la motivación intrínseca como extrínseca.
- Desafíos que incrementan su dificultad.
- Sistema de puntuación que sirven para obtener mejoras.
- Retroalimentación.
- Limitación del tiempo.
- Un avatar creado mediante «*Classcraft*» por los estudiantes.

Sin ser plenamente consciente de ello, Orejudo (2019) introdujo elementos propios, o al menos comunes, de los juegos de rol en su investigación. Por un lado, los sistemas de puntuación y de premios son habituales en este tipo de juegos, otorgándose ventajas como mejor equipo, o puntos de experiencia que sirven para mejorar las habilidades de sus personajes.

En concreto, el avatar creado por los estudiantes reflejaba este aspecto, ya que en el proceso de creación tenían que elegir una profesión para el avatar entre guerrero, curandero o mago, y gracias a los puntos de experiencia que recibían a través de las diferentes actividades podían mejorar sus hechizos y habilidades para canjearlos por premios y privilegios reales en clase. Además, el autor muestra que la existencia de este avatar sirve para incrementar la autonomía

y la competencia perceptiva, aumenta la cohesión del grupo, ayuda a reducir la ansiedad social y se relativizan sus fracasos. Es posible que esto se pudiese extrapolar a otro modelo de ludificación a través de los juegos de rol, a través de los personajes creados e interpretados por los jugadores, en lugar del avatar.

En cualquier caso, las estrategias de ludificación, independientemente del medio que se utilice para ellas (videojuegos, juegos de mesa, actividades ludificadas, etc.), parecen tener éxito a la hora de mejorar las habilidades sociales de los estudiantes e incluso disminuir el riesgo de exclusión social de alumnos en situación de vulnerabilidad (Aznar et al., 2020), del mismo modo en que parecen ser estrategias adecuadas para la adquisición de habilidades y conocimientos del currículum educativo (Cáceres et al., 2020; Hinojo et al., 2020), así como fomentar adquisiciones relacionadas con la lectura y la creatividad (Loren-Méndez et al., 2020), además de fomentar la motivación hacia el aprendizaje y la escuela (de la Torre y Berbegal-Mirabent, 2018).

### *3.3 Precauciones sobre la ludificación*

A pesar de la creciente evidencia científica de los resultados positivos que parece estar desarrollándose en torno a la ludificación de la enseñanza, aún se presentan nuevos desafíos desde la perspectiva pedagógica. Rapp et al. (2019) han puesto de manifiesto que la investigación sobre ludificación no goza de una perspectiva crítica idónea para la indagación de las consecuencias no deseadas que pueden tener los diseños lúdicos, cada vez más presentes en la educación.

Por otro lado, el hecho de introducir una desmesurada competitividad a través del juego también puede generar ambientes hostiles y tensos, donde la competición sea la tónica general, en lugar de la colaboración o el trabajo en equipo, fomentando así el individualismo de los estudiantes (Werbach y Hunter, 2012).

Otra crítica común que suele recibir la ludificación es que, en algunas ocasiones, simplemente se convierten las actividades en juegos, para promover la motivación sin más, o dicho de otro modo, sin tener en cuenta un objetivo de fondo o el diseño curricular, tomando simplemente elementos propios de los juegos y proponiéndolos como centro de la actividad en forma de puntuaciones, medallas o rankings, que por sí mismos no aportan un carácter lúdico si no se integran con los demás elementos del juego (Rodríguez-Ramírez, 2019).

No obstante, una de las mayores preocupaciones relacionadas con la aptitud lúdica del ser humano es el riesgo existente de desarrollo de conductas de adicción al juego o de juego

patológico. Aunque al principio el factor esencial para conceptualizar la adicción era el consumo de algún tipo de sustancia química potencialmente adictiva, a partir de la década de 1980 esta concepción comenzó a cambiar. Se empezó a considerar adicciones a una serie de trastornos conductuales relacionados con la compulsividad, como el juego patológico o las compras compulsivas, bajo el nombre de «adicciones comportamentales».

Progresivamente, este concepto se amplió, dando cabida a conductas como el trabajo, algunas conductas de índole sexual, el ejercicio físico, al acceso a internet, las redes sociales o los videojuegos, entre otras (Sánchez-Bello, 2022). Actualmente, el juego patológico se categoriza en el DSM-5 (2013) como «Adicciones y trastornos relacionados», de manera más concreta, en la subcategoría «Trastornos no relacionados con sustancias» (Cía, 2013). Sin embargo, en la versión más actual de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11), se clasifican como «Trastornos debidos a conductas adictivas», que se clasifican en dos categorías principales: (1) Trastornos por juegos de azar; (2) Trastornos por videojuegos. En ambos casos se hace una diferenciación entre la predominación del juego en línea (*online*) o fuera de línea (*offline*).

Para que una actividad pueda ser considerada adictiva, debe poseer un conjunto de características concretas (Sánchez-Bello, 2022):

- Accesibilidad.
- Sensación de control por parte del sujeto.
- Inmediatez de la respuesta y/o resultados.
- Parafernalia y entorno atrayente.
- Capacidad para cambiar el estado de ánimo de la persona.

De forma más específica, tanto los videojuegos como los juegos de azar o de cualquier otro tipo, poseen las características anteriormente mencionadas. Sin embargo, aunque en el caso concreto de los juegos de rol, pueden resultar bastante menos accesibles que el resto de los tipos de juego, o las respuestas y/o resultados no siempre sean inmediatos, sería posible considerarla como actividad adictiva, o, al menos, potencialmente problemática. En primer lugar, los juegos de rol requieren de cierta preparación para poder llevar a cabo una campaña o aventura, independientemente de la duración de las sesiones, y requiere de horas de lectura de los manuales de juego, por lo que no resultan tan accesibles como otros juegos de azar como el póquer, mus, ruleta u otros juegos similares. Por otro lado, la inmediatez de las respuestas y/o resultados tienden a observarse a largo plazo y no tienen la misma repercusión que en otros juegos de azar. Mientras que en los juegos de azar existe algún tipo de riesgo en forma de

apuestas, que habitualmente se traduce en la pérdida de dinero u otros bienes, en los juegos de rol no hay consecuencias severas para el jugador, salvo quizás, un posible disgusto al perder a su personaje tras una serie de malas tiradas.

En cualquier caso, siempre que se alude al término «juego patológico» se vincula a los juegos de azar o a los videojuegos, pero no se han descrito casos de adicciones a los juegos de mesa o los juegos de rol. Es importante mencionar que el hecho de participar en un juego de azar no implica que se trate de juego patológico y, por tanto, se hacen distinciones prácticas entre los distintos tipos de jugador (Sánchez-Bello, 2022):

- Jugador ocasional: en el caso de jugar de forma esporádica.
- Jugador social: en el caso de aquellas personas que juegan por entretenimiento, sociabilidad o placer de una forma esporádica o regular, pero podrían dejar de jugar en cualquier momento.
- Jugador episódico: para aquellos casos en los que se juega en un momento concreto, pudiendo o no repetirse en el futuro.
- Jugador habitual: en el caso de buscar la ocasión de juego con regularidad.
- Jugador profesional: para todo aquel que vive del juego, siendo su profesión y forma de vida.
- Jugador problemático: se trataría de aquel jugador que abusa y frecuentemente destina un gasto excesivo que puede causarle problemas. Suele representar una etapa inicial del juego patológico.
- Jugador patológico: cuando se presenta una pérdida total de control o le es imposible dejar de jugar. Existe dependencia hacia el juego, destinando una gran cantidad de dinero y tiempo.

Por otro lado, también es necesario tomar en consideración los criterios diagnósticos del juego patológico. Según el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), se tienen que dar las siguientes situaciones para considerar la existencia de un “trastorno por juegos de apuestas/azar”:

- Juego patológico problemático persistente y recurrente, que provoca un deterioro o malestar clínicamente significativo y se manifiesta porque el individuo presenta cuatro (o más) de los siguientes criterios durante un período de 12 meses:
  - Necesidad de apostar cantidades de dinero cada vez mayores para conseguir la excitación deseada.

- Está nervioso o irritado cuando intenta reducir o abandonar el juego.
  - Ha hecho esfuerzos repetidos para controlar, reducir o abandonar el juego, siempre sin éxito.
  - A menudo tiene la mente ocupada en las apuestas (p. ej., reviviendo continuamente con la imaginación experiencias de apuestas pasadas, condicionando o planificando su próxima apuesta, pensando en formas de conseguir dinero para apostar).
  - A menudo apuesta cuando siente desasosiego (p. ej., desamparo, culpabilidad, ansiedad, depresión).
  - Después de perder dinero en las apuestas, suele volver otro día para intentar ganar (“recuperar” las pérdidas).
  - Miente para ocultar su grado de implicación en el juego.
  - Ha puesto en peligro o ha perdido una relación importante, un empleo o una carrera académica o profesional a causa del juego.
  - Cuenta con los demás para que le den dinero para aliviar su situación financiera desesperada provocada por el juego.
- Su comportamiento ante el juego no se explica mejor por un episodio maníaco.

Revisando tanto los criterios como los tipos de jugador existentes, parece poco probable que los juegos de rol sean susceptibles de conformarse como actividades adictivas. Junto a los motivos expuestos anteriormente, y teniendo en cuenta que de base no existe una categorización diagnóstica respecto a este tipo de juegos como sí existe hacia los videojuegos, se podría concluir que para los juegos de rol no es necesario desembolsar grandes cantidades monetarias y, por tanto, no se podrían aplicar algunos de los criterios diagnósticos. Aunque los manuales de juego puedan ser considerados relativamente caros (alrededor de 50-60€ por manual, existiendo muchos bastante más asequibles), hay que tener en cuenta que no es necesario que todos los jugadores posean el manual. Por otra parte, si se coloca el foco en los criterios diagnósticos descritos en la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-11), se puede observar que el trastorno descrito como “trastorno por uso de videojuegos” podría encajar mejor con una hipotética descripción de los juegos de rol como actividad adictiva.

El primer criterio indica que debe existir un deterioro en el control sobre el juego (por ejemplo, inicio, frecuencia, intensidad, duración, terminación, contexto). En el caso de los juegos de rol, aunque un jugador quiera participar en ellos de forma constante, es necesario que se pueda reunir un grupo de jugadores, por lo que ya se considera una actividad sobre la que se presenta

un control dependiente de la disponibilidad de otros participantes. Es cierto que existen plataformas destinadas a publicitar partidas y reclutar a nuevos jugadores para éstas, por lo que, en un momento dado, una persona podría buscar una gran cantidad de grupos de juego hasta llegar a tener poco control sobre aspectos como la frecuencia de juego, pero, al tratarse de una actividad extendida en el tiempo para la que se necesita poder organizar sesiones relativamente largas en duración junto a otros participantes, no parece sencillo que pueda darse de forma habitual.

El segundo criterio indica que debe existir un incremento en la prioridad dada al juego al grado que se antepone a otros intereses y actividades de la vida diaria. Respecto a este criterio, sí es más factible que algunos jugadores puedan anteponer las partidas en las que participa a otras actividades de la vida diaria.

En cuanto al tercer criterio, debe existir una continuación o incremento del juego a pesar de que tenga consecuencias negativas. Este criterio también podría cumplirse en casos en los que un jugador de rol, por ejemplo, se apartase de su familia, amistades o responsabilidades, con el deterioro social que ello conllevaría, a favor de participar en más sesiones de juegos de rol. Además, la CIE-11 indica que el patrón de comportamiento puede ser continuo, pero también tener un carácter episódico y recurrente.

Siguiendo estos criterios, se puede apreciar que una hipotética adicción a los juegos de rol tendría muchas más similitudes a las adicciones a los videojuegos que a los juegos de azar, a pesar de poseer un marcado componente azaroso. En la actualidad no existe una categoría como tal, pero en caso de ser propuesta, se podría plantear como una adaptación de los criterios diagnósticos del trastorno por uso de videojuegos a las circunstancias particulares de los juegos de rol. Para ello, sería necesario una serie de investigaciones a gran escala, de modo que se pudiese valorar la descripción de un modelo teórico que apoyase y justificase esta nueva categorización. No obstante, en la actualidad no parece haber indicios de tal cosa y no se ha hallado ninguna investigación que vincule los juegos de rol como actividad adictiva.

En cualquier caso, aunque no se hayan hallado estudios que hablen sobre potenciales riesgos del uso de los juegos de rol de forma educativa o terapéutica, se debe tener en cuenta la enorme escasez de publicaciones en esta área.

Es importante que se desarrollen estudios críticos y se evalúen estos posibles riesgos en aras de mejorar las garantías y calidad con la que se aplican técnicas de ludificación en las aulas a través de los juegos de rol. Algunas de las futuras líneas de investigación pueden tratar aspectos como

la implicación emocional excesiva, el riesgo de que se den aprendizajes no deseados a través de procesos de aprendizaje social o vicario al idealizar como modelo las acciones de personajes ficticios y otros factores de riesgo como la invasión de la sensibilidad emocional de los participantes a través de narraciones de situaciones violentas. Conocer estos riesgos posibilita la puesta en práctica de nuevas estrategias para salvaguardar la seguridad de los participantes y generar un entorno agradable y lúdico.

## Sección 4. Objetivos de la tesis

La presente tesis doctoral se organiza como una tesis basada en el desarrollo de diferentes estudios, a través de los cuales se pretende profundizar en la utilidad de los juegos de rol o algunos de sus elementos en el ámbito educativo. Aunque en cada uno de los estudios se presentan los objetivos específicos para cada uno de ellos, resulta necesario establecer algunos objetivos de carácter general para el conjunto global del trabajo.

- Objetivo 1: Realizar una revisión histórica del nacimiento y desarrollo de los juegos de rol como modo de entretenimiento.
- Objetivo 2: Plantear organizadores taxonómicos para los diferentes tipos de juegos de rol, así como para sus ambientaciones y géneros.
- Objetivo 3: Plantear algunas características comunes a los juegos de rol que sirvan para afianzar el marco teórico relativo a esta categoría de entretenimiento dentro del ámbito académico y científico.
- Objetivo 4: Indagar sobre la idoneidad del uso de los juegos de rol en el ámbito académico.
- Objetivo 5: Indagar sobre posibles efectos de los juegos de rol en diferentes ámbitos relacionados con el rendimiento académico, tales como la empatía cognitiva y afectiva; las estrategias de gestión del estrés y la ansiedad; y las habilidades sociales.
- Objetivo 6: Realizar un análisis integrador sobre los aspectos anteriormente mencionados con el fin de iniciar y progresar en una línea de investigación que podría reportar resultados positivos en el ámbito de la educación.



---

## CAPÍTULO SEGUNDO

### Desarrollo de la empatía y valores éticos a través de los juegos de rol como innovación para la educación en valores

---

*“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”*

*– Paulo Freire*

---

---

## Introducción

Para algunos autores, el desarrollo de la empatía es un aspecto central del desarrollo de los valores éticos (Boies, 2020; Huston, 2022). Uno de los principales promotores de esta corriente de pensamiento fue el psicólogo Martin Hoffman (1996, 2000), quien defendía que la empatía juega un papel fundamental en el desarrollo moral de las personas, entendiendo la empatía como la capacidad de compartir y comprender las emociones de los demás, respondiendo de manera adecuada a sus necesidades. Además, el autor vincula la empatía a otras características como la conducta prosocial, siendo un factor importante para la promoción de comportamientos prosociales y moralmente responsables, de modo que al comprender y sentir las emociones de los demás, las personas son más propensas a ayudar y actuar de forma altruista. De este modo, distingue entre dos tipos de empatía, la empatía egocéntrica, o capacidad de sentir el malestar de los demás como propio y la empatía altruista, que implica un deseo verdadero de ayudar a los demás sin pretender obtener beneficios personales.

Los juegos de rol pueden ser considerados una herramienta idónea para la transferencia de aprendizajes ficticios al ámbito real y cotidiano de los participantes, debido a su capacidad de adquirir un carácter simulacionista. El presente estudio analiza de forma exploratoria y descriptiva las puntuaciones obtenidas en el *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* (TECA) de una muestra total de 208 participantes. Aunque no se han hallado diferencias significativas en términos generales entre aquellos individuos que habían participado con previamente en juegos de rol y quienes no lo habían hecho, se ha observado una tendencia a obtener puntuaciones medias superiores a las proporcionadas por el TECA a través de sus baremos.

La empatía, según los modelos integradores, se concibe como un constructo multidimensional que abarca tanto aspectos afectivos como cognitivos (Arán et al., 2021). Se trata de habilidades que permiten a los individuos conocer cómo se sienten otras personas, comprender sus intenciones, discernir sus pensamientos o predecir sus comportamientos. Dicho de otro modo, la empatía es la herramienta que permite una interacción eficaz con el mundo social (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004). Algunos autores hablan de la empatía como una respuesta afectiva a las emociones ajenas, poniendo de manifiesto la importancia del componente afectivo (Bryant, 1982; Hoffman, 1982). Por otro lado, no tendría sentido hablar de empatía sin un sistema cognitivo que regulase los aprendizajes, los pensamientos y la manipulación de la información que se recibe a través de los sentidos. Según Kerem et al. (2001), el componente cognitivo haría

---

las veces de antesala del componente afectivo. López-León y Gómez-Valdez (2018) ponen de manifiesto que, para los estudiantes, tener experiencias empáticas o no empáticas con sus profesores, tiene un impacto directo sobre su motivación.

Algunos autores vinculan el desarrollo de la empatía con el desarrollo moral y ético (Hauser, 2008; Prinz, 2011a, 2011b; Rifkin, 2010, p. 174; Slote, 2007). Sin embargo, mientras que algunos plantean que tiene un papel secundario, otros sostienen que su papel es determinante. Altuna (2018) plantea una pregunta que describe el conflicto que surge al asumir la empatía como una autopista directa hacia la ética: ¿Cómo podría cumplir el criterio filosófico moral de la imparcialidad, si la empatía se caracteriza por los sesgos de parcialidad? Ciertamente, aparecen dudas sobre el papel que juega la empatía en el desarrollo moral, pero no de la relación que existe entre ambos conceptos.

Por otra parte, parece ser que estrategias como indicar repetidamente a los estudiantes qué acciones son “buenas” o “malas” son insuficientes *per se*. Es necesario explorar otras vías educativas, centradas en la exploración empírica y el desarrollo de valores morales basados en la empatía. En ese sentido, la *ludificación* del aprendizaje emerge como una estrategia óptima para ello, ya que potencia que los estudiantes desarrollen estrategias de pensamiento analítico, promueve la motivación hacia el propio aprendizaje y aumenta las capacidades de memorización y retención de la información (Chandran et al., 2020). En el contexto específico de los juegos de rol, se presentan innumerables oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza, únicamente limitadas por la imaginación. Estos juegos pueden ser utilizados de forma similar a un programa de reforzamiento basado en economía de fichas a través de la obtención de puntos de experiencia que sirven para mejorar las capacidades y habilidades del personaje que cada jugador interpreta, lo que a su vez aumenta sus probabilidades de éxito. Además, en los juegos de rol se pueden narrar las consecuencias de las acciones de los personajes, que tendrán su repercusión en la ficción narrativa. En el mundo del rol existen varios ejemplos famosos que muchos directores de juego utilizan para que los jugadores se cuestionen la moralidad y repercusión de sus actos. Al experimentar las consecuencias de sus acciones, los jugadores son desafiados a reflexionar sobre el impacto ético y moral de sus decisiones. Uno de los más conocidos es el *Dilema del bebé orco*, donde, en muy resumidas cuentas, una vez los jugadores han superado con éxito todos los obstáculos y derrotado a todos los enemigos, llegan a la última cámara de la mazmorra, donde se encuentran con la única presencia de un bebé orco y deben decidir qué hacen con él (Sesenra, 2019). En última instancia, esta experiencia de

---

reflexión ética y moral en los juegos de rol puede trascender el ámbito del juego y tener aplicaciones en la vida real. Los jugadores pueden llevar consigo las lecciones y las habilidades adquiridas en el juego, aplicándolas a situaciones del mundo real y desarrollando así una mayor conciencia de las implicaciones éticas y morales de sus propias acciones. En una investigación sobre el desarrollo de los valores éticos a través de metodologías activas (Rodríguez-Rensoli et al., 2020), los autores concluyen que se le debe dar prioridad a los sentimientos, emociones y afectos para conseguir la transformación positiva del individuo en la sociedad, no asumiendo el comportamiento ético únicamente desde el desarrollo de valores, sino también desde la integración del «yo» en el «nosotros» para la toma de decisiones. Asimismo, añaden la importancia del papel que desempeñan el hecho de reconocer la historia personal de cada individuo y aprender a ponerse en la posición del otro, o, dicho de otro modo, de la empatía.

Al igual que ocurre en la mayor parte de juegos, los juegos de rol tienen unas características propias que lo convierten en una herramienta útil para la educación y el aprendizaje. Los juegos de rol conllevan, al igual que otros tipos de juegos, reglas propias, diversión, entretenimiento e imaginación, entre otros (Brell, 2006). Es frecuente que los jugadores de rol conciban este tipo de juegos como un refugio, incluso funcionando como fuente de catarsis emocional (Tisseron, 2006), con los beneficios y riesgos que ello conlleva y de los que se advierte en la práctica totalidad de manuales que se pueden hallar en el mercado. El juego de rol hace las veces de espejo figurado que muestra lo que se es y lo que no se es de forma simultánea desde un prisma ficticio, alimentado directamente por lo real.

Resulta sencillo encontrar definiciones muy diversas acerca de los juegos de rol, ya que, prácticamente todos los manuales de juego suelen comenzar con un apartado aclaratorio donde se intenta explicar en qué consisten este tipo de juegos. Por ejemplo, Hite (2018) define los juegos de rol como:

Una de las formas de expresión artística más recientes de la narración, donde los jugadores cuentan o interpretan historias para una audiencia compuesta por ellos mismos, bajo la guía de las reglas o la lógica del juego, pero limitados sólo por su imaginación. (p. 40)

Por otro lado, Gil et al. (2019) los definen como:

Un juego de mesa de aventuras sin tablero, donde un jugador asume el papel de director de juego y los demás pasan a ser aventureros. El director de juego narra una historia

---

como si se tratase del guion de una película, describiendo las localizaciones y situaciones que se producen, mientras que los jugadores actúan libremente en base a las reglas recogidas en el manual. (p. 8)

Algunas definiciones, incluso, vienen dadas en clave de humor, haciendo una simple definición circular: “Lo que tienes ahora mismo entre tus manos, es un juego de rol” (Pamundi y Piñol, 2020, 7), añadiendo que resulta más sencillo jugar a un juego de rol que explicar en qué consiste.

Existen varios precedentes del uso de juegos de rol – incluso en su variante “en vivo” o en forma de videojuegos – dentro del ámbito de la educación. Simkins y Steinkruehler (2008) revelaron que los juegos de rol estaban frecuentemente asociados con la mejora del aprendizaje de los estudiantes y tendían a estimular su curiosidad, además de ser utilizados con éxito como apoyo para promover el desarrollo científico y en materias como las matemáticas, la historia (Sánchez et al., 2022), el razonamiento y la alfabetización. Barbosa y Trindade (2020) describen las actividades que realiza la *Osterskov Efterskole*, en palabras de su director, Mads Lunau:

Utilizamos “juegos de aprendizaje” para enseñar el currículo. Una vez a la semana, presentamos a los estudiantes una variedad de universos y les dejamos jugar con ese universo. [...] Dentro de ese universo, los alumnos interactúan entre sí y experimentan los límites de la “realidad” construida. Se les presentan problemas, casos, tareas y conocimientos que son relevantes para sus funciones y para el universo (de juego) que tratan de dominar.

Storm y Jones (2021) llevaron a cabo una investigación centrada en el juego de rol *Dragones y Mazmorras* dentro de un espacio extraescolar orientado hacia personas pertenecientes al colectivo LGTBQ+. En este caso, los participantes se involucraron haciendo una crítica deconstructiva con perspectivas hacia el futuro, construyendo un mundo utópico a través de su narración. Exploraron la injusticia del tiempo presente, a la vez que imaginaban un futuro radicalmente distinto, más justo e inclusivo.

Da Silva (2020) diseñó un videojuego de rol donde pretende concienciar a los jugadores sobre las implicaciones de las discapacidades “invisibles” y otras condiciones médicas en la vida cotidiana. Incluso han sido utilizados dentro de la intervención terapéutica como herramienta para incrementar la conexión social de los usuarios (Abbott et al., 2022). Anderson (2019) ha utilizado los juegos de rol en el ámbito educativo dentro de la rama de la filosofía. Además, facilita una breve guía para introducir la filosofía en los juegos –y no al revés–, sirviendo como

---

técnica adicional que pretende mejorar el impacto de la filosofía en la vida cotidiana. García-García-Fernández et al. (2017), plantean una propuesta educativa innovadora basada en gamificación y aplicación móviles con la finalidad de ayudar al alumnado a crear contextos colaborativos de aprendizaje y mejorar la retención de los contenidos, además de favorecer un clima escolar seguro y asertivo (Miranda de la Lama y Daturi, 2021).

Por tanto, el uso de juegos de rol con propósito educativo se incardina dentro del enfoque del aprendizaje basado en juegos, una metodología activa que utiliza el juego como vehículo y herramienta de aprendizaje. Dado que la participación en el juego es consustancial al ser humano como ser ocupacional, al utilizar juegos de rol para educar en valores, se abordan aspectos afectivos, motivacionales y cognitivos de manera integrada.

En primer lugar, el aspecto afectivo se ve favorecido a través de la inmersión en la experiencia de juego, permitiendo a los participantes conectar emocionalmente con los personajes y las situaciones. Esto puede generar una mayor empatía y comprensión de las emociones de los demás.

En cuanto al aspecto motivacional, los juegos de rol ofrecen desafíos y metas claras, lo que estimula la motivación intrínseca de los participantes para superar obstáculos y alcanzar logros dentro del juego.

Desde una perspectiva cognitiva, los juegos de rol pueden fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, ya que los jugadores deben analizar situaciones complejas, tomar decisiones estratégicas y anticipar las posibles consecuencias de sus acciones. Otras habilidades cognitivas que pueden estar implicadas son la planificación, la capacidad de evaluación y la adaptación a situaciones cambiantes.

## **Hipótesis y Objetivos**

Para la elaboración del presente estudio, se plantean la siguiente hipótesis:

- H<sub>1</sub>: Las personas que han jugado a juegos de rol obtienen una puntuación media mayor a la población general en una escala que valore la competencia empática.

Con la finalidad de contrastar si se cumple alguna de las hipótesis anteriores, se proponen los siguientes objetivos:

- Objetivo general:

- 
- Comparar el nivel de desempeño en la competencia empática de los participantes con la población general.
  - Objetivos específicos:
    - Localizar y aplicar una escala de valoración de competencia empática.
    - Recabar los datos necesarios a través del instrumento propuesto.
    - Comparar los datos obtenidos por los participantes con los datos facilitados en los baremos de la escala.
    - Realizar un análisis estadístico de los resultados.

## Método

### *Planteamiento metodológico*

El presente estudio se ha llevado a cabo siguiendo un diseño de investigación comparativo. Este tipo de diseños se utilizan habitualmente para comparar dos o más grupos o condiciones y analizar las similitudes y diferencias entre ellos.

Según Sartori (1994), cuando se utiliza una estrategia metodológica por análisis comparativo, se deben tomar en consideración tres cuestiones básicas: 1.) Por qué comparar; 2.) Cuáles son los casos que comparar; 3.) Cómo compararlos. En lo referente a la primera cuestión, se considera necesario realizar esta primera comparación por no existir estudios de estas características en la literatura científica publicada. Puede resultar relevante realizar este tipo de comparaciones para valorar, a través de una prueba de evaluación estandarizada, si existen diferencias y similitudes respecto a la población general. Respecto a la segunda cuestión, en este caso concreto, se pretende contrastar las puntuaciones obtenidas en un grupo grande de participantes, que cumplan con el requisito de haber participado al menos una vez en la vida en sesiones de juegos de rol, con las puntuaciones mostradas en el baremo del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA), aplicado a la población general. Por último, sobre la tercera cuestión, se realiza el estudio comparativo a través del contraste estadístico

### *Participantes*

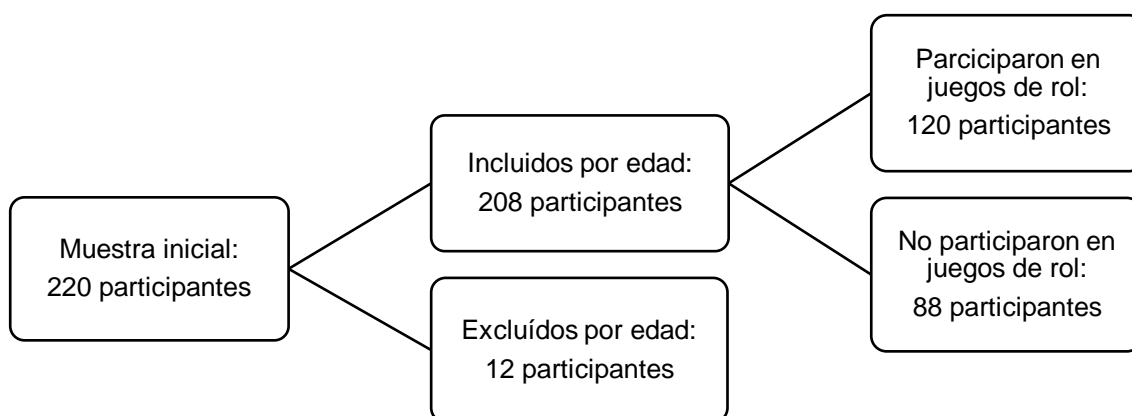
En primer lugar, se procede a eliminar todos los casos *outliers*, es decir, todos aquellos casos en los que sus puntuaciones Z se alejan más de tres desviaciones típicas de la media. La finalidad de esta exclusión de casos es evitar que las puntuaciones extremas puedan sesgar los análisis estadísticos posteriores.

Después de ello, la muestra inicial se compone de un total de 220 participantes, seleccionados a través de una estrategia de muestreo no probabilístico por bola de nieve. De esta muestra inicial, doce casos fueron excluidos por no cumplir con el requisito de edad mínima de 18 años, dando como resultado una muestra de 208 participantes (N=208).

Los participantes tenían edades comprendidas entre los 20 y los 53 años, divididos en tres tramos. De entre 20 y 29 años había 98 participantes, de entre 30 y 39 años, había 50 participantes y de 40 años en adelante, 60 participantes. La media de edad era de 32,25. Por otra parte, 111 participantes eran mujeres, mientras que 97 eran hombres (Figura 5).

**Figura 5**

*Criterios de inclusión y exclusión de participantes. Elaboración propia.*



La mayor parte de los participantes tienen estudios superiores. Del total de participantes con estudios superiores, 102 participantes han recibido educación universitaria, 37 han cursado algún máster universitario y otros cinco poseen un doctorado. Por otro lado, seis participantes han superado la educación secundaria, 24 el bachillerato y 34 han realizado formación profesional.

De los 208 participantes restantes también se establece un filtro entre las personas que han participado en alguna sesión de juegos de rol: 88 nunca han participado, mientras que 120 sí lo han hecho en, al menos, una ocasión. De los participantes que sí habían jugado a juegos de rol, la mayoría eran hombres (87), frente al número de mujeres que sí habían jugado a juegos de rol (33), mientras que 78 mujeres y 10 hombres nunca habían participado en juegos de rol

En relación con el grado de experiencia que los participantes tienen en los juegos de rol, la mayor parte de la muestra llevan jugando más de cinco años (78), mientras que algunos se habían

iniciado en la afición hacía menos de seis meses (5), entre seis meses y un año (11), entre uno y dos años (8) o entre 2 y 5 años (18).

Respecto a la frecuencia de participación en sesiones de juegos de rol, hay 50 participantes que juegan a juegos de rol de forma poco frecuente, 25 que juegan de forma frecuente y 35 que juegan de forma muy frecuente. Algunos de los participantes reconocen haber abandonado la afición (10) (Tabla 6).

**Tabla 6**

*Tabla de frecuencias. Descripción de la muestra seleccionada. Elaboración propia.*

<b>Categoría</b>	<b>Agrupación</b>	<b>Nº de participantes</b>
Edad	20 – 29 años	98
	30 – 39 años	50
	40 en adelante	60
Sexo	Mujer	111
	Hombre	97
Nivel educativo	Educación secundaria	6
	Bachillerato	24
	Formación profesional	34
	Educación universitaria	102
	Máster universitario	37
	Doctorado	5
Grado de experiencia	Menos de 6 meses	20
	Entre 6 meses y 1 año	18
	Entre 1 y 2 años	15
	Entre 2 y 5 años	75
	Más de 5 años	3
Frecuencia de juego	Ya no participa	10
	Poco frecuente	50
	Frecuente	25
	Muy frecuente	35

### *Instrumento*

Para la recogida de información se ha utilizado el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Se trata de un test estandarizado compuesto por cuatro escalas que miden tanto el aspecto cognitivo como afectivo de la empatía. Por una parte, la dimensión cognitiva se evalúa a través de las escalas *Adopción de perspectivas* (AP) y *Comprensión emocional* (CE). Por otra parte, la dimensión afectiva engloba las escalas *Estrés empático* (EE) y *Alegría empática* (AE). El test posee 33 reactivos en total, que se dividen en las cuatro escalas anteriormente mencionadas, a razón de 8 ítems por escala, salvo en la escala CE, que posee 9 ítems (López-Pérez et al., 2008, 8, 17).

---

En el apartado de justificación estadística, el propio TECA indica que se realizaron las comprobaciones psicométricas con una muestra heterogénea de adultos (N=380), con edades comprendidas entre 16 y 66 años, compuesta en un 58% de mujeres y un 42% de varones. Para valorar la distribución de las puntuaciones en las escalas se utilizó el estadístico Shapiro-Wilk. Los resultados muestran que en las escalas *Adopción de perspectivas* y *Estrés empático* se puede asumir la distribución normal, pero no ocurre lo mismo con las escalas *Comprensión emocional* y *Alegría empática*, debido a que existe una asimetría negativa significativa (López-Pérez et al., 2008, 15).

Para valorar la fiabilidad, los autores del test (López-Pérez et al., 2008, 17) utilizaron dos procedimientos. Por un lado, se calculó el coeficiente de fiabilidad por el método de las dos mitades, obteniendo un  $r_{xx}=.86$ . Esto muestra que un 86% de la varianza se debe a la variabilidad que los participantes muestran en el rasgo evaluado, y, por ende, que tan solo un 14% se puede explicar por errores de medida. Por otro lado, se calculó el coeficiente de consistencia interna,  $\alpha$  de Cronbach, que arrojó un  $\alpha=.86$  en el total de las puntuaciones y, en todo caso, superior al .7 en cada una de las escalas. Esto indica que la consistencia interna del TECA es buena, ya que supera el .8 (Nunnally, 1978).

Respecto a la validez de contenido, el TECA se cimenta sobre una sólida fundamentación teórica, atendiendo a todos los aspectos que definen la empatía, a través de las escalas y dimensiones descritas anteriormente.

Inicialmente se elaboraron 48 reactivos, de los cuales se desecharon 15 por presentar dificultades de validez factorial. Para el análisis de validez factorial se realizó una extracción de componentes principales y una rotación oblicua (Oblimín). En estos análisis se confirma la existencia de cuatro factores que coinciden con cada una de las escalas, saturando muchos de los ítems con valores superiores a .6 y .7. Únicamente un ítem tenía una saturación superior a .3 en dos factores, y no hay ninguno que sature por debajo en su propio factor.

Por último, López-Pérez et al. (2008) realizaron un análisis correlacional con otros cuestionarios que miden el mismo constructo. Obtuvieron un  $\alpha=.804$  con el *Questionnaire Measure of Emotional Empathy* (QMEE) y un  $\alpha=.786$  con el *Interpersonal Reactivity Index* (IRI).

En lo relativo al género, en la elaboración del TECA se detectaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, por lo que el propio test facilita baremos diferenciados en función del sexo

---

para cada una de las cuatro escalas que lo componen. Esto no ocurre con otros factores como, por ejemplo, la edad.

### *Procedimiento*

A través del presente estudio se intenta indagar sobre si los juegos de rol ayudan de forma natural al desarrollo de la empatía, es decir, sin intervención específica aplicada a tal fin, dando como resultado un estudio exploratorio que tiene por finalidad indagar sobre el estado actual de la cuestión. Para ello, se ha tratado de obtener el mayor número de participantes posible, y, de este modo, comparar sus puntuaciones obtenidas en el TECA. Se plantea que, cuanto más tiempo ha dedicado una persona a participar en juegos de rol, mayor será su percentil dentro del baremo aportado por el propio test. Se estima que el tiempo de duración total del cuestionario, incluyendo las instrucciones de aplicación y cuestionario sociodemográfico necesario para la elaboración del presente estudio, ronda en torno a los 15 minutos.

El cuestionario se trasladó a formato digital para poder llegar al mayor número posible de participantes. Se distribuyó a través de redes sociales y grupos especializados en juegos de rol, así como editoriales especializadas en la publicación de juegos de rol y el grupo de participantes del proyecto de innovación educativa que se lleva a cabo en colaboración con el Ayto. de Alcorcón, a través del Centro de Estudios y Recursos Didácticos de Apoyo a Personas con Discapacidad. También se les solicitó a los participantes que compartieran el enlace del cuestionario con personas conocidas y allegadas, de modo que se iniciase el proceso de muestreo por bola de nieve. Cabe destacar que la participación fue voluntaria y totalmente anónima, además de conformarse como un estudio previo al desarrollo de una intervención específica en el marco del proyecto de innovación educativa mencionado anteriormente.

## Resultados

En primer lugar, se realiza la prueba estadística no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov para valorar si la distribución de los resultados en cada una de las escalas se puede considerar acorde a la distribución normal. En todas las escalas existe una significación inferior a .05, por lo que no se puede considerar que los resultados tengan una distribución normal. El propio TECA informa de que no se puede asumir la distribución normal para las escalas *Comprensión emocional* y *Alegría empática*.

Se realizan los diferentes análisis utilizando pruebas no paramétricas, al descartarse la distribución normal de las puntuaciones. Se realiza una exploración preliminar de la existencia

---

de diferencias significativas para cada una de las escalas respecto a cada una de las variables sociodemográficas. Para ello se utiliza el estadístico no paramétrico H de Kruskal-Wallis (Ostertagová et al., 2014).

En la variable sexo, existen diferencias significativas en todas las escalas salvo en *Adopción de perspectivas*. Las mujeres puntúan más alto y la desviación típica es menor, por lo que se puede decir que las respuestas son más homogéneas. Ocurre lo mismo con las puntuaciones totales.

En lo relativo a los diferentes rangos de edad, en las escalas *Comprensión emocional*, *Alegría empática* y *Adopción de perspectivas*, existen diferencias significativas entre los participantes con edades entre los 20 y los 29 años con el resto de las franjas, pero no entre los participantes de entre 30 y 39 años y de 40 o más ( $p=.66$ ). Las puntuaciones medias más elevadas se dan en la franja de 20 a 29 años ( $\bar{X}_{CE}=36.7$ ,  $\bar{X}_{AE}=36.9$  y  $\bar{X}_{AP}=33.9$ ), y las respuestas son más homogéneas, mientras que en la franja que va de los 30 a 39 años son muy heterogéneas. En la escala *Estrés empático*, existen diferencias significativas entre los tres grupos de edades, siendo, una vez más, las puntuaciones de los participantes que tienen entre 20 y 29 años más elevadas ( $\bar{X}_{EE}=29.1$ ). En las puntuaciones totales también se dan diferencias significativas entre todos los grupos, aunque en esta ocasión las respuestas del grupo de entre 20 y 29 años son más heterogéneas respecto al resto de grupos.

Las puntuaciones medias de las personas que nunca habían jugado a juegos de rol eran mayores en todas las escalas salvo en *Adopción de perspectivas*, aunque no se encuentran diferencias significativas salvo en la escala *Estrés empático* y las puntuaciones totales.

Respecto a variables como el nivel educativo, los resultados arrojados no serían fiables debido a la gran diferencia muestral relativa entre los diferentes grupos. Los grupos compuestos por los participantes que habían superado educación secundaria (6 casos) y doctorado (5 casos) generan sesgos importantes, por lo que no se tienen en cuenta estos casos para la prueba H de Kruskal-Wallis. Se encuentran diferencias significativas en la escala *Estrés empático* y en las puntuaciones totales. En ambos casos, las diferencias se dan desde las puntuaciones de los participantes que habían cursado formación profesional ( $\bar{X}_{EE}=23.2$  y  $\bar{X}_{PT}=127.4$ ), siendo la puntuación media inferior a las de los participantes que habían cursado bachillerato y educación universitaria, que presentaban unas medias intergrupales muy similares. Quienes habían superado el bachillerato presentaban una puntuación media de 25.1 en *Estrés empático* y de

131.9 en las puntuaciones totales, mientras que quienes habían superado la educación universitaria mostraron unas medias de 27,1 y 131.8 respectivamente.

Por otra parte, tomando solo en consideración a las personas que sí habían participado en sesiones de juegos de rol (N=120), se realizaron análisis comparativos tomando en consideración dos variables: el *grado de experiencia* que tenían los participantes y la *frecuencia de participación*. En lo relativo al grado de experiencia, la mayor parte de los participantes tenían una amplia experiencia con los juegos de rol (78 participantes), habiéndose iniciado en la afición hace más de 5 años. De este modo, surgen grupos muy minoritarios para el resto de las categorías que componen esta variable. Debido a ello los resultados se ven ampliamente sesgados y, por ende, no se toman en consideración.

De cara a la frecuencia de participación, únicamente se tiene en cuenta a aquellos participantes que aún continúan participando en sesiones de juegos de rol (N=110). Se hallan diferencias significativas en las escalas *Estrés empático* ( $p=.024$ ) y *Adopción de perspectivas* ( $p=.029$ ). En el caso del *Estrés empático*, las diferencias se hallan entre los participantes que participaban de forma poco frecuente y los que lo hacen de forma muy frecuente ( $p=.008$ ), siendo mayores las puntuaciones medias del grupo “poco frecuente”. Sin embargo, en el caso de la *Adopción de perspectivas* ocurre lo contrario. La relación de desigualdad se da del mismo modo, entre los grupos que participan de forma “poco frecuente” y “muy frecuente” ( $p=.012$ ), pero en esta ocasión son superiores las puntuaciones medias de los participantes que juegan con más frecuencia a juegos de rol.

Por último, en aras de contrastar si se cumple la  $H_1$ , se realiza una comparativa entre las medias de las puntuaciones de los participantes que sí han jugado alguna vez a juegos de rol con las puntuaciones medias que se obtuvieron en la baremación del TECA, tanto para cada una de las escalas como para las puntuaciones totales, tal y como se muestra en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Comparativa de medias y desviaciones típicas. Elaboración propia.*

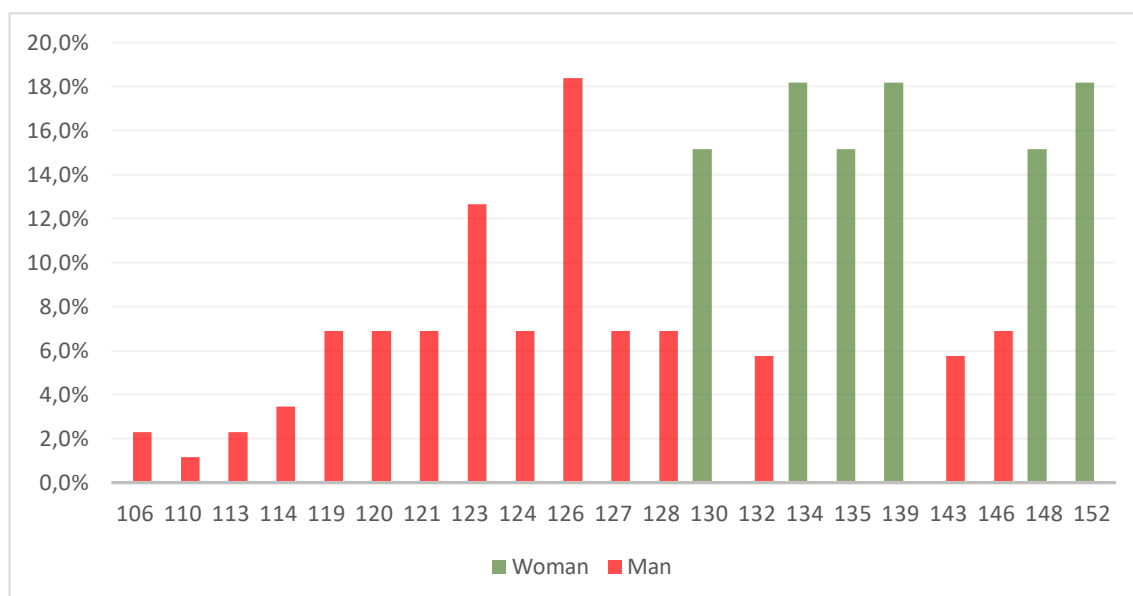
	TECA (N=380)		Participantes (N=120)	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
AP	29	4,43	34	3,15
CE	30	5,06	35,7	4,49
EE	24	5,69	23,9	6,78
AE	32	4,24	36	3,07
Punt. totales	115	13,98	129,7	10,62

## Discusión

Tomando en consideración los datos obtenidos, se puede afirmar que la  $H_1$  se cumple, ya que las puntuaciones medias obtenidas por las personas que juegan a juegos de rol son ligeramente mayores a las que arroja el TECA en su baremo de población general. En cualquier caso, parece que las diferencias son muy discretas y no se dan en todas las dimensiones evaluadas, siendo el Estrés Empático la dimensión en la que se han obtenido puntuaciones más similares. Además, existen diferentes variables que han podido influir en los resultados. A saber, tal y como se explica a continuación, la variable sexo ha tenido un efecto fuerte en los resultados (Figura 6), del mismo modo que ocurre en algunas franjas de edad. En este aspecto, parece que los participantes más jóvenes han obtenido puntuaciones mayores en el TECA, resultado que pueden estar afectado por el contexto sociocultural en el que han crecido y en el que se ven inmersos los participantes o porque la deseabilidad social haya tenido una mayor influencia en sus respuestas. En futuros diseños de investigación se puede tomar en consideración añadir cuestionarios como la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne para valorar la sinceridad de las respuestas (Ávila y Tomé, 1989; Ferrando y Chico 2000; Gutiérrez et al., 2016).

Figura 6

Distribución de las puntuaciones totales en función del sexo. Elaboración propia.



Por otro lado, el hecho de que la mayor parte de los participantes sean mujeres, pero, sin embargo, en proporción, la participación en este tipo de juegos sea mayoritariamente masculina, parece indicar que existe una brecha participativa basada en el género (Figura 6). Esta brecha también se pone de manifiesto de forma similar en otros ámbitos lúdicos (García, 2017; Williams et al., 2018), como en el caso de los videojuegos, donde *streamers* y jugadoras se ven mucho más presionadas y reciben más insultos y acoso por parte de los espectadores que en el caso de los jugadores (Afonso y Aguilera, 2021; Rubio y Cabañes, 2012). Afortunadamente y de acuerdo con Lynne (2010) cada vez hay más escenarios en los juegos de rol de mesa que pueden ser utilizados para enseñar a los participantes sobre respeto a la diversidad, abriendo canales de entendimiento entre personas con diferentes identidades, incluyendo aspectos como la etnicidad, raza, historia, nacionalidad, género y orientación sexual.

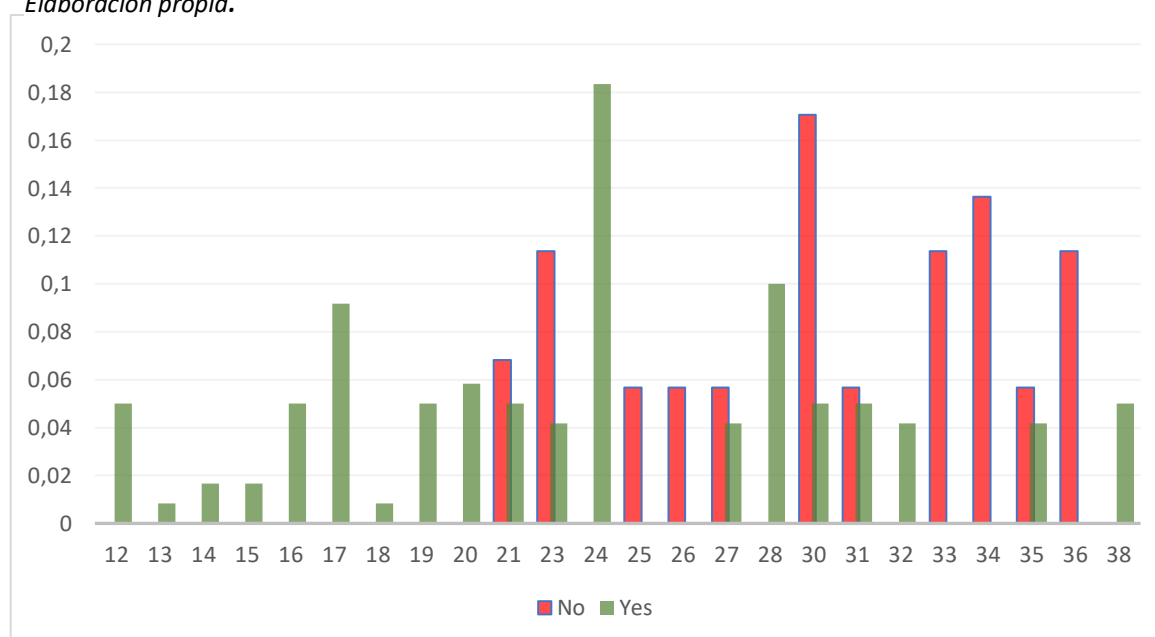
Retomando los resultados obtenidos, no se han podido hallar diferencias significativas entre las personas que nunca habían jugado a juegos de rol y las que sí, salvo en la escala *Estrés empático* y las puntuaciones totales, siendo mayores en el grupo de personas que nunca habían jugado a juegos de rol. Es relevante tener en cuenta que la mayor parte de la muestra eran mujeres, siendo a su vez la mayor parte de la muestra que nunca había jugado a juegos de rol. Este hecho

puede explicar que las puntuaciones sean mayores entre el grupo de participantes que no habían jugado nunca a juegos de rol, ya que, de acuerdo con el TECA (López-Pérez et al., 2008), las puntuaciones medias obtenidas por mujeres son superiores a las obtenidas por hombres en todas las escalas.

Llama la atención el hecho de que sea la escala de *Estrés empático* la única en la que existen diferencias significativas. En la Figura 7 se puede apreciar como las personas que nunca habían participado en sesiones de juegos de rol obtienen puntuaciones más elevadas que quienes si lo habían hecho. Según Lazarus y Folkman (1986), tanto las estrategias de resolución de problemas como la búsqueda de apoyo forman parte de un afrontamiento exitoso de la ansiedad. En el sustrato funcional de los juegos de rol, el director de juego propone situaciones problemáticas que los jugadores deben resolver a través de procesos de toma de decisiones dentro de la ficción, logrando un desarrollo narrativo grupal que muchas veces se refuerza con la búsqueda de apoyos entre los propios personajes interpretados. Este hecho puede constituir por sí mismo el inicio de una futura línea de investigación basada en la capacidad de gestión del estrés por parte de los jugadores de rol, utilizando para ello otras pruebas estandarizadas como puede ser el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI-A), desarrollado por Moos y adaptado por Kirchner y Forns (2010) o la Escalas de Apreciación del Estrés (EAE), de Fernández-Seara y Mielgo (2017).

**Figura 7**

*Puntuaciones directas en Estrés empático en función de la experiencia previa con juegos de rol. Elaboración propia.*



También se plantea la posibilidad de replicar el estudio con una muestra mayor, ya que se hace necesario evitar los posibles sesgos que no han podido ser controlados, derivados de grupos demasiado desiguales y con muy pocos participantes. Para ello, son necesarios también estudios de diferente índole (exploratorios, descriptivos y correlacionales, tanto transversales como longitudinales), en entornos más controlados y con intervenciones específicas dirigidas a edades críticas para el desarrollo de la empatía y los valores éticos.

A pesar de que los resultados arrojados en la investigación no indican la existencia de diferencias significativas en cuanto al desarrollo de la empatía en base a la participación en sesiones de juegos de rol, se abren multitud de vías a explorar en investigaciones futuras. Quizás la más evidente es el diseño de una intervención específica orientada a niños y adolescentes basadas en algún juego de rol orientado a niños como *Tiny Dungeons* (Bahr, 2018) o *Magissa* (Patsaki y Reyes, 2016), de modo que se puedan evaluar si de veras existe un factor de aprendizaje respecto a la empatía y el desarrollo moral y ético.

Por último, se puede tomar en consideración la elaboración de una posible herramienta de evaluación. No es la primera vez que se trata de utilizar el juego como herramienta para evaluar el desempeño en diversas categorías. Por ejemplo, la Escala de Inteligencia de Weschler para Niños (WISC-V), enfoca algunas de sus pruebas a modo de juego (cubos, puzles visuales, span de dibujos o semejanzas). De este modo, resultan más atractivas y no resultan demasiado tediosas para los usuarios (Amador y Forns, 2019).

## Conclusiones

El objetivo principal del presente trabajo es el de valorar si los juegos de rol, de forma natural, sin que medie intervención alguna, tiene alguna influencia en el desarrollo de la empatía y, por ende, de los valores éticos. En términos generales, los datos arrojados no indican diferencias significativas en este aspecto, no obstante, estos resultados abren paso a nuevos diseños experimentales de diferente carácter. Sin embargo, las medias de puntuaciones obtenidas son mayores en el caso de los participantes que las medias arrojadas en el proceso de baremación del TECA en tres de las cuatro escalas. Estas escalas son *Adopción de perspectivas*, *Comprensión emocional* y *Alegría empática*, así como en las puntuaciones totales.

---

También se han realizado contrastes en función de distintas variables sociodemográficas. En base a los diferentes rangos de edad, los participantes más jóvenes mostraban mayores puntuaciones en todas las escalas, por lo que se puede afirmar que, en este caso, los participantes jóvenes poseen un mayor desarrollo de sus aptitudes empáticas. Es posible que estos datos se vean afectados por otros factores socioculturales, además, parece que la tendencia actual y la evolución de los juegos de rol parece dirigirse hacia un entorno mucho más inclusivo (Williams et al., 2018).

En lo referente al grado de experiencia previa, los datos son poco determinantes, discretos y, en apariencia, contradictorios. Existen diferencias significativas entre los grupos que participan de forma muy frecuente con el grupo que participa de forma poco frecuente en las escalas *Estrés empático* y *Adopción de perspectivas*, dándose de modo que en el grupo de participación poco frecuente las puntuaciones de la escala EE son mayores, mientras que en el caso de la escala AP, las puntuaciones eran mayores en el grupo de participación muy frecuente. Lamentablemente, existían sesgos importantes debido a la distribución de los participantes en los distintos subgrupos de la variable *Grado de experiencia*, ya que la gran mayoría de los participantes eran veteranos que llevaban participando en la afición más de 5 años, siendo extremadamente escasos los casos de participantes de cualquiera del resto de grupos. Debido a ello, se desestimó esta variable, no tomándose en consideración para el presente trabajo.



---

## CAPÍTULO TERCERO

# Juegos de rol: ¿Pueden ayudarnos a gestionar y afrontar el estrés?

---

*“Todos vivimos en un mundo de fantasía e imaginación cuando somos niños, y para algunos de nosotros ese mundo de fantasía continúa cuando crecemos” – Jim Henson*

---

---

## Introducción

La ansiedad en el ámbito educativo ha crecido en los últimos años, en parte, debido a la pandemia de causada por la COVID-19. Según Sigüenza y Vílchez (2021), las puntuaciones obtenidas en escalas de ansiedad han aumentado en torno a tres puntos con respecto al inicio de la pandemia. No obstante, no es la única causa aparente. En un estudio realizado por Fernández-Martínez et al. (2021), los participantes han obtenido puntuaciones más elevadas en la escala STAI (Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo) en factores como el déficit de horas de sueño, la dificultad y el rendimiento académico y el hecho de ser estudiantes universitarias tanto en ansiedad-estado como en ansiedad-rasgo. Méndez y Arévalo (2022) obtuvieron resultados similares con estudiantes de enfermería, así como Vallejo et al. (2020), obteniendo elevadas puntuaciones en el Cuestionario de Cólera, Irritabilidad y Agresión (CIA) y en la Escala de Estrés Percibido, donde se presentaron correlaciones positivas con otras variables tales como la pérdida de rutinas diarias, el aislamiento social y hábitos poco saludables o sedentarios. No obstante, aunque las consecuencias de la COVID-19 ha tenido más que evidentes consecuencias para la mayor parte de la población, es importante poner de manifiesto que muchos de los elementos estresores ya estaban presentes en el ámbito de la educación antes de la pandemia.

Los modelos teóricos que hablan del estrés se pueden agrupar en tres categorías (Robles y Peralta, 2006): Por un lado, los modelos que se basan en la respuesta al estrés, que hablan del conjunto de respuestas fisiológicas que da el individuo ante las distintas situaciones; los modelos que se basan en el estrés como estímulo, centrándose más en el propio suceso, capaz de causar alteraciones en los procesos homeostáticos del individuo y, por último, los modelos que definen el estrés como un proceso, siendo aquellos modelos en los que se pone el centro de atención en la evaluación cognitiva de la situación que realiza el individuo. Sin embargo, también es importante identificar las diferencias entre dos conceptos que suelen hallarse interconectados: el estrés y la ansiedad. Según Sierra et al (2003), mientras que el estrés puede verse como la incapacidad para afrontar las demandas del ambiente, generando situaciones difícilmente manejables e, incluso, diversos trastornos de diferente índole, como trastornos coronarios, respiratorios, inmunológicos, sexuales, psicológicos o gastrointestinales, entre otros (Robles y Peralta, 2006). En el caso de la ansiedad, se hace referencia al estado de agitación del individuo que tiene lugar cuando se anticipa una situación amenazante o peligrosa y, por tanto, se producen manifestaciones cognitivas, fisiológicas, motrices y emocionales ante la anticipación de distintas situaciones potencialmente peligrosas. El estrés aparece ante situaciones

---

amenazantes, donde existe un hecho futuro potencialmente negativo; situaciones de fracaso, en las que no se han cumplido los objetivos que una persona se ha propuesto; situaciones de conflicto, en las que la persona se ve obligada a tomar en consideración dos objetivos diferentes e incompatibles de forma simultánea; situaciones de pérdida, que son todas aquellas en las que ha ocurrido algo irreparable o situaciones de reto, siempre que la persona pueda alcanzar un objetivo deseado siempre y cuando destine los recursos necesarios para ello (Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez, 2002; Fernández-Abascal, 2018). Como se puede apreciar, este tipo de situaciones son totalmente cotidianas y suponen demandas para el individuo. En concreto, en el ámbito educativo, las situaciones amenazantes, de fracaso, de conflicto y de reto se suelen dar de forma habitual y constante, motivo por el cual muchos estudiantes se ven expuestos a estresores constantes durante todo su desarrollo académico.

Según Crespo y Labrador (2003), las principales fuentes de estrés son todos aquellos sucesos vitales intensos y extraordinarios, como puede ser el fallecimiento de una persona cercana, la presencia de una enfermedad en un familiar, sufrir un accidente de tráfico, un divorcio o una catástrofe natural. También añade todos aquellos sucesos diarios estresantes de menor intensidad, que se encuentran presentes en situaciones de la vida cotidiana (toma de decisiones, obtener calificaciones bajas en exámenes, inseguridad en el empleo, conflictos con familiares o amigos, e incluso atascos de tráfico, entre otros). Por último, incluye aquellas situaciones de tensión crónica que se mantienen en el tiempo, entre los que se pueden encontrar como ejemplo el hecho de sufrir malos tratos, encontrarse en una situación de permanencia en un país de forma ilegal, o estar en una situación de sinhogarismo.

Además, las propias características del estresor pueden hacer que sea percibido como más estresante. Si se trata de un cambio o novedad impredecible en la situación, se produce cierto nivel de incertidumbre, o se dan situaciones en las que la persona se ve superada por el contexto, es probable que el estresor sea percibido como un elemento más estresante que si estos elementos fuesen estables (Robles y Peralta, 2006). Por ejemplo, si un profesor dice a sus estudiantes que «tendrán un examen la semana siguiente», pero no les indica el día, sentirán más estrés que si les dijese que «el examen será el próximo martes».

Afortunadamente, existen distintos factores que sirven para amortiguar el efecto del estrés. Sandín (1995) indicó que el apoyo social tiene un papel mediador entre las consecuencias del estrés y el propio estrés, minimizando su efecto sobre la persona. El hecho de que la persona perciba que dispone de un buen apoyo social, puede modificar la respuesta del estrés (Robles y

---

Peralta, 2006). Algunos hábitos o patrones de conducta también pueden funcionar como amortiguadores de las consecuencias del estrés. Por ejemplo, el hecho de descansar adecuadamente, dormir bien, tener una buena alimentación y estado físico saludable, entre otros. No obstante, algunos hábitos o comportamientos, como las respuestas de huida-  
evitación, pueden empeorar las consecuencias del estrés. Otro de los factores de amortiguación del efecto del estrés, además de las variables personales, es el propio estilo de afrontamiento del estrés que tienda a llevar a cabo cada persona. La elección de las diferentes estrategias de afrontamiento del estrés, independientemente de que sean exitosas o no, pueden deberse tanto a factores internos como externos (Valdivieso-León et al. 2020), y debido a ello, las personas suelen tener un repertorio de respuestas de afrontamiento amplio. Según el modelo de Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento es un proceso dinámico, multidimensional y biopsicosocial, a través del cual las personas tratan de resistir y/o superar las consecuencias que genera una situación estresante, destinando para ello todos los esfuerzos cognitivos y conductuales necesarios, con la finalidad de restablecer el equilibrio y adaptarse a la situación.

Los juegos de rol pueden formar parte de una estrategia exitosa de gestión del estrés atendiendo a su propia naturaleza. Por un lado, en los juegos de rol continuamente se desarrollan situaciones problemáticas a las que los jugadores deben tratar de resolver de la forma más exitosa posible, proponen dilemas éticos y morales sobre los métodos para resolver tales problemas y mantienen cierto componente azaroso que puede obligar a los participantes a elaborar estrategias alternativas. Por otro lado, puede servir como estrategia de búsqueda de recompensas alternativas o, incluso, servir como estrategia de descarga emocional. Este tipo de juegos, muy similares a ejercicios de simulación, pueden mejorar la experiencia educativa, a la vez que promueven el pensamiento crítico y mejoran las habilidades analíticas (Gaete-Quezada, 2011). Además, los juegos de roles y los sociodramas se encuentran entre algunas de las metodologías eficaces para trabajar procesos actitudinales desde la educación (Polo-Acosta et al., 2018).

Tomando en consideración uno de los aspectos más relevantes de las sociedades actuales, la enorme velocidad a la que se producen los cambios, es fácil entender que estos propios cambios van a suponer nuevos retos educativos de cara a las próximas generaciones así como a los propios docentes. Es por ello por lo que la escuela del siglo actual debe estar capacitada para dotar de todos los recursos necesarios a los estudiantes y prepararlos para la adaptación a un entorno en constante evolución.

---

Este tipo de juegos consisten en un juego organizado bajo las reglas de un manual de juego o pactadas entre los jugadores, que pueden ser más o menos complejas, en el que cada jugador interpreta el papel de un personaje ficticio o real dentro de una aventura dirigida por uno de los jugadores, que tiene la función de director o narrador del juego. Mientras que el director de juego propone las situaciones y elementos narrativos de la aventura, el resto de los jugadores son quienes conversan entre ellos, toman decisiones o tratan de resolver los problemas planteados, utilizando para ello -habitualmente, aunque no siempre- elementos azarosos como pueden ser dados o naipes, que se comparan o suman a las habilidades y capacidades del personaje que interpretan.

Los juegos de rol pueden suponer una estrategia ágil y repleta de ventajas para trabajar competencias clave y transversales en diferentes áreas. Por mencionar algunos ejemplos recientes del uso de juegos en el ámbito educativo, Ramos y Maya (2022) utilizaron juegos tradicionales para motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa; Martínez-Pinto et al. (2022), utilizaron juegos didácticos para enseñar las magnitudes a estudiantes de educación primaria y Martínez-Allende et al. (2022) utilizaron el juego como estrategia pedagógica para trabajar elementos de programación y elaboración de algoritmos. Algunos autores, incluso han utilizado el juego simbólico, muy presente en los juegos de rol, como estrategia para el desarrollo psicomotriz (González-Villavicencio et al., 2022).

Como estrategia educativa, los juegos de rol presentan ventajas y desventajas. Por el lado de las ventajas, los juegos de rol pueden servir para examinar problemas delicados de las relaciones humanas, pueden servir para explorar diferentes soluciones a situaciones con alta carga emocional y puede servir para preparar a los participantes para situaciones conflictivas o de tensión, o pueden servir para desarrollar habilidades de comunicación, muy útiles para la búsqueda de apoyo en otras personas, además de ser capaces de aportar posibles soluciones a problemas sin la necesidad de correr riesgos o cometer errores en la vida real y, por último, pueden aumentar la comprensión de otras personas, al asumir actitudes diferentes a las que habitualmente tienen a través de la interpretación. Por el lado de las desventajas, es posible que la falta de planificación pueda implicar resultados perjudiciales, e incluso que a los participantes les resulte muy difícil interpretar a personajes con una personalidad muy distinta a la suya propia, que no se tomen en serio el método o que puedan sentir cierto miedo a hacer el ridículo, limitando así la fluidez de la intervención y afectando a los resultados obtenidos (Polo-Acosta et al., 2018).

---

## Hipótesis y objetivos

Debido a lo anteriormente mencionado y en aras de proponer algunas bases teóricas sobre las que poder sustentar futuras intervenciones en el ámbito académico para reducir el grado de estrés y ansiedad percibidos o mejorar las estrategias de afrontamiento del estrés se proponen los siguientes objetivos:

- Conocer si los juegos de rol, de forma natural y sin intervención intermedia, pudiesen tener algún efecto en las estrategias de afrontamiento del estrés utilizadas por los participantes.
- Indagar sobre la idoneidad del juego de rol como posible estrategia de afrontamiento del estrés en el ámbito educativo.
- Verificar si existen diferencias significativas entre cada uno de los grupos obtenidos de la muestra principal.

También se formulan las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Los participantes que han participado en juegos de rol obtienen puntuaciones medias superiores al promedio en el Inventario de Respuestas de Afrontamiento para Adultos.
- Hipótesis 2: Cuanto más tiempo y más frecuente sea la participación, mejores puntuaciones se obtienen en el Inventario de Respuestas de Afrontamiento para Adultos.

## Metodología

### *Planteamiento metodológico*

El presente estudio se enmarca bajo un diseño de investigación cuantitativo, combinando elementos de un diseño ex post facto y un diseño comparativo. Se trata de un diseño analítico no experimental, donde la variable independiente principal, es decir, el hecho de haber participado o no en juegos de rol, así como otras variables, tales como la frecuencia de participación o la antigüedad de participación en este tipo de juegos, no han sido manipuladas por el equipo de investigación, al haberse producido en algún momento anterior de la vida de los participantes. Este tipo de diseños es recomendable cuando se trata de establecer posibles relaciones causales, tomando observaciones sobre hechos que ya han ocurrido (Monje, 2011). Por otro lado, se realiza un estudio comparativo entre los grupos de participantes en función de

---

la participación o ausencia de participación en juegos de rol para las diferentes dimensiones que mide el Inventario de Respuestas de Afrontamiento para Adultos (CRI-A), así como en función de la frecuencia de participación en este tipo de juegos.

#### *Muestra*

La selección muestral se realizó siguiendo un proceso de muestreo no probabilístico casual, llegando a los participantes a través de la distribución del cuestionario en grupos especializados en juegos de rol, ubicados en algunas redes sociales tales como Facebook y Telegram. A los participantes también se les solicitó que difundiesen el cuestionario entre sus conocidos y allegados, tratando de iniciar un proceso de muestreo exponencial por bola de nieve.

Tal y como se muestra en la Tabla 8, la muestra inicial se compone por un total de 149 participantes, de los cuales se seleccionan 104 por el hecho de haber participado en algún momento de su vida en sesiones de juegos de rol, mientras que 45 no habían participado nunca. De los 104 participantes seleccionados, 80 eran hombres y 24 mujeres, siendo los participantes masculinos más veteranos en los juegos de rol, habiendo participado la mayoría en ellos desde hace más de cinco años (54), frente a dos mujeres. De la muestra femenina, la mayor parte de las mujeres (9) llevaba jugando a juegos de rol entre seis meses y un año y el resto entre uno y dos años (6) y entre 2 y 5 años (6). Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 18 y los 48 años, siendo la edad más repetida los 21 años (11 participantes). Por otro lado, la mayor parte de los participantes respondieron que su frecuencia de juego era esporádica (38) o una vez cada 15 días (22). En términos generales, los hombres tienden a jugar con mayor frecuencia que las mujeres, respondiendo que jugaban una vez cada semana 17 participantes, frente a una única mujer. Aunque la mayor parte de los participantes habían nacido en España (73), también había algunos participantes de Argentina (8), Chile (2), Costa Rica (3), Guatemala (3), México (9), Paraguay (3) y Uruguay (3).

**Tabla 8**

*Análisis descriptivo de la muestra*

Sexo		Tiempo de permanencia		Frecuencia de participación	
Masculino	84	Menos de 6 meses	1	Ya no participa	3
Femenino	24	Entre 6 meses y 1 año	15	Esporádicamente	38
		Entre 1 y 2 años	16	Una vez al mes	2
		Entre 2 y 5 años	16	Una vez cada 15 días	22
		Más de 5 años	56	Una vez cada semana	18
				Varios días a la semana	18
				Todos los días	3
Masculino	84	Menos de 6 meses	0	Ya no participa	2
Femenino	24	Entre 6 meses y 1 año	6	Esporádicamente	28
		Entre 1 y 2 años	10	Una vez al mes	2
		Entre 2 y 5 años	10	Una vez cada 15 días	16
		Más de 5 años	54	Una vez cada semana	17
				Varios días a la semana	12
				Todos los días	3
Femenino	24	Menos de 6 meses	1	Ya no participa	1
Femenino	24	Entre 6 meses y 1 año	9	Esporádicamente	10
		Entre 1 y 2 años	6	Una vez al mes	0
		Entre 2 y 5 años	6	Una vez cada 15 días	6
		Más de 5 años	2	Una vez cada semana	1
				Varios días a la semana	6
				Todos los días	3

Nota: Elaboración propia.

### *Instrumento*

El instrumento de obtención de datos utilizado ha sido el Inventario de Respuestas de Afrontamiento para Adultos (CRI-A) en su adaptación española (Kirchner y Forns, 2010) del Coping Responses Inventory – Adult form (Moos, 1993). El CRI-A consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera de ellas, al participante se le presenta la tarea de describir el problema que considere más relevante o la situación más difícil que haya vivido en los 12 meses más recientes, e indicar, en una escala del 1 al 10, donde 1 = «casi nada» y 10 = «muchísimo», la intensidad de estrés que le ha generado, así como el grado de control que creía

tener sobre el problema descrito. Tras esta reflexión, debe responder en una escala de tipo Likert de cuatro puntos que va desde «seguro que no» a «seguro que sí», pasando por «generalmente no» y «generalmente sí», a 10 preguntas relacionadas con la valoración primaria del problema o situación estresante descritos anteriormente. La segunda parte de la escala está compuesta por un total de 48 reactivos, también en formato de escala de tipo Likert de cuatro puntos, que se distribuyen del siguiente modo: «no, nunca», «una o dos veces», «Bastantes veces» y «sí, casi siempre». Los 48 reactivos que componen la segunda parte se dividen en ocho escalas que coinciden con diferentes estrategias de afrontamiento (Kirchner y Forns, 2010). Las estrategias de análisis lógico (AL), reevaluación positiva (RP), búsqueda de guía y soporte (BG) y solución de problemas (SP) son consideradas como estrategias de aproximación al problema, mientras que las estrategias de evitación cognitiva (EC), aceptación-resignación (AR), búsqueda de recompensas alternativas (BR) y descarga emocional (DE), son consideradas como estrategias de evitación del problema. Por otro lado, las estrategias de análisis lógico (AL), reevaluación positiva (RP), evitación cognitiva (EC) y aceptación-resignación (AR) suponen un afrontamiento cognitivo de los problemas, mientras que las estrategias de búsqueda de guía y apoyo (BG), solución de problemas (SP), búsqueda de recompensas alternativas (BR) y descarga emocional (DE) suponen un afrontamiento por la vía conductual (Tabla 9).

**Tabla 9**

Clasificación de las estrategias de afrontamiento del estrés.

Método	Estrategia de aproximación	Estrategia de evitación
Cognitivo	Análisis lógico (AL)	Evitación cognitiva (EC)
	Reevaluación positiva (RP)	Aceptación-resignación (AR)
Conductual	Búsqueda de guía y apoyo (BG)	Búsqueda de recompensas alternativas (BR)
	Solución de problemas (SP)	Descarga emocional (DE)

Nota: Obtenida de la versión adaptada española del CRI-A (Kirchner & Forns, 2010).

Kirchner y Forns (2010) realizaron la adaptación española del CRI-A con una muestra de tipificación compuesta por 1024 participantes, de la cual 503 eran hombres (49,1%) y 521 mujeres (50,9%). Los participantes tenían edades comprendidas entre los 18 y 86 años. El análisis realizado por las autoras indica una consistencia interna satisfactoria con valores alfa iguales a .89, .92 y .83 con las tres dimensiones que mide el Coping Strategy Indicator (CSI) de Amirkhan (1990), en su adaptación española (Soriano y Zorroza, 1999): Solución de problemas, Búsqueda de soporte social y Evitación, respectivamente. Para medir la validez predictiva del cuestionario, las autoras compararon los resultados obtenidos en el CRI-A por 100 participantes y contrastándolos con los resultados obtenidos, cuatro semanas más tarde, en el Cuestionario

---

de 90 síntomas Revisado (SCL-90-R, Derogatis, 2002). Se informa de valores de consistencia interna que oscilan entre .81 y .90, en función de las diferentes escalas, manteniendo correlaciones positivas entre sintomatologías positivas y las estrategias de tipo evitativo, mientras que las de aproximación al problema no correlacionan o la naturaleza de la correlación es de carácter negativo.

### *Procedimiento*

Debido a la propia naturaleza del diseño de investigación ex post facto, desde el equipo de investigación no se realiza manipulación alguna sobre la variable independiente principal, que es el hecho de haber participado o no en alguna sesión de juegos de rol a lo largo de la vida del participante. De acuerdo con uno de los objetivos, se pretende evaluar si los juegos de rol, de forma natural y sin manipulación intermedia de variables, puede suponer algún tipo de diferencia respecto a las habilidades de gestión y afrontamiento de la ansiedad. Para ello, se miden algunas variables socioculturales que podrían influir en este aspecto y se pretende observar si, en términos generales, los participantes habituales de juegos de rol tienden a obtener puntuaciones superiores al promedio en la escala de afrontamiento CRI-A. Es por ello por lo que se generó directamente una versión digital del CRI-A a través de la plataforma de encuestas y cuestionarios Microsoft Forms, con la finalidad de poder distribuir el cuestionario de forma rápida y ágil a una muestra relativamente amplia. En esta versión del CRI-A se añadió una sección adicional donde se le solicitó a los participantes información sociodemográfica, que serviría posteriormente para poder clasificar y definir a la muestra seleccionada.

Una vez se desarrolló la versión completa del CRI-A, se facilitó el cuestionario a una muestra preliminar para detectar posibles errores de funcionamiento o redacción, pasando posteriormente a la fase final de difusión del cuestionario por vía telemática a través de grupos especializados en juegos de rol en las redes sociales Facebook y Telegram, con la finalidad de hallar fácilmente a participantes que ya habían jugado a rol en alguna ocasión.

Para finalizar, se procedió a la codificación de los resultados, construyendo una base de datos en el software de análisis estadístico SPSS (versión 26) que sirvió posteriormente para realizar el consiguiente análisis de datos.

## **Resultados**

En primer lugar, se realiza el estadístico de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 10) para conocer si las puntuaciones en cada una de las dimensiones que componen el CRI-A se distribuyen conforme

al principio de normalidad. De las ocho dimensiones, únicamente en la dimensión «Búsqueda de recompensas alternativas (BR)», se puede asumir que las puntuaciones se distribuyen de forma normal. Por tanto, los siguientes contrastes se realizan mediante pruebas no paramétricas.

**Tabla 10**

Prueba de Kolmogórov-Smirnov

	AL	RP	BG	SP	EC	AR	BR	DE
Z de Kolmogórov-Smirnov	,117	,145	,162	,140	,108	,191	,095	,160
Significación	,001	,000	,000	,000	,007	,000	,055	,000

Nota: AL=Análisis lógico; RP=Reevaluación positiva; BG=Búsqueda de guía y apoyo; SP=Solución de problemas; EC=Evitación cognitiva; AR=Aceptación-Resignación, BR=Búsqueda de recompensas alternativas; DE=Descarga emocional

Por consiguiente, se realiza una comparativa de medias, mediante el estadístico «U de Mann-Whitney», entre los grupos formados en torno a dos variables: el sexo, para contrastar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, tal y como se indica en el propio manual del CRI-A (Kirchner y Forns, 2010); y la permanencia en los juegos de rol, para comprobar si existen diferencias entre los participantes que juegan de forma esporádica y los que juegan más a menudo. En primer lugar, se realiza el análisis para comprobar las posibles diferencias significativas entre los dos sexos. Se obtienen diferencias significativas en las variables «búsqueda de guía y apoyo» y «solución de problemas», donde los hombres obtienen puntuaciones medias más elevadas y en las variables «evitación cognitiva» y «aceptación-resignación», en las que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas. Después, se realiza el análisis para comprobar si existen posibles diferencias estadísticamente significativas en función del tiempo de permanencia en la afición de los juegos de rol. En este caso se encontraron diferencias significativas entre las personas más veteranas, que llevaban jugando desde hace más de cinco años y las que se iniciaron en la afición hace entre uno y dos años. Las diferencias significativas se hallaron en las dimensiones «análisis lógico», «reevaluación positiva», «búsqueda de guía y apoyo», las tres a favor de las personas que llevaban más tiempo participando en sesiones de juegos de rol. Por último, también se hizo la comparación de medias con el fin de comprobar si existían diferencias respecto a la frecuencia de participación en juegos de rol, contrastándolas entre los participantes que jugaban de forma esporádica y los que participaban más de una vez a la semana. Los resultados en los participantes que jugaban a rol

más de una vez a la semana muestran diferencias significativas en las variables «evitación cognitiva» y «aceptación-resignación», puntuando más en ambas dimensiones aquellos que jugaban de forma esporádica (Tabla 11).

**Tabla 11**

Significación del estadístico U de Mann-Whitney.

	AL	RP	BG	SP	EC	AR	BR	DE
Sexo (Hombre-Mujer)	,780	,774	,020	,011	,000	,004	,164	,765
Permanencia	,002	,002	,001	,409	,775	,055	,087	,764
Frecuencia	,744	,922	,105	,822	,012	,009	,721	,672

Nota: AL=Análisis lógico; RP=Reevaluación positiva; BG=Búsqueda de guía y apoyo; SP=Solución de problemas; EC=Evitación cognitiva; AR=Aceptación-Resignación, BR=Búsqueda de recompensas alternativas; DE=Descarga emocional

También se realiza un análisis correlacional de las diferentes dimensiones comparadas con las variables obtenidas a través del cuestionario sociodemográfico. En la variable sexo se encuentran correlaciones significativas, aunque bastante débiles en las dimensiones «solución de problemas» y «descarga emocional» y moderadas para las dimensiones «Evitación cognitiva» y «aceptación-resignación». Las correlaciones significativas obtenidas en la variable edad, son todas débiles y negativas. Únicamente se han dado correlaciones significativas en las dimensiones «evitación cognitiva», «aceptación-resignación» y «descarga emocional», dicho de otro modo, en estas dimensiones, existe una leve tendencia a obtener puntuaciones más bajas conforme la edad es más elevada.

Para la variable de participación en juegos de rol, se pueden observar una relación negativa-leve significativa en la dimensión «búsqueda de guía y apoyo», así como relaciones negativas moderadas en «aceptación-resignación» y «descarga emocional». Por la forma en la que se codificaron las variables en el software SPSS, esta relación indicaba que había menores puntuaciones en estas escalas entre las personas que no habían participado en juegos de rol. Dicho de otro modo, los participantes que sí habían jugado a juegos de rol obtenían puntuaciones más elevadas en estas dimensiones. (Tabla 12)

Tabla 12

Resultados obtenidos en el análisis de correlación

		AL	RP	BG	SP	EC	AR	BR	DE
Sexo	Correlación	-,016	,013	-,058	-,177	,365	,350	,045	,182
	Sig. (bilateral)	,845	,880	,494	,049*	,000*	,000*	,617	,026*
Edad	Correlación	-,056	,023	-,048	,127	-,173	-,239	,024	-,226
	Sig. (bilateral)	,498	,791	,566	,159	,039*	,003*	,793	,006*
Participación	Correlación	-,104	-,030	-,270	-,105	-,079	-,310	-,023	-,374
	Sig. (bilateral)	,207	,723	,001*	,242	,351	,000*	,799	,000*

Nota: AL=Análisis lógico; RP=Reevaluación positiva; BG=Búsqueda de guía y apoyo; SP=Solución de problemas; EC=Evitación cognitiva; AR=Aceptación-Resignación, BR=Búsqueda de recompensas alternativas; DE=Descarga emocional

El CRI-A facilita una herramienta para codificar en elementos cualitativos las puntuaciones típicas obtenidas por los participantes a través de una tabla que indica si los valores obtenidos se encuentran considerablemente por debajo del promedio, bastante por debajo del promedio, algo por debajo del promedio, en el promedio, algo por encima del promedio, bastante por encima del promedio y considerablemente por encima del promedio. Se ha realizado un análisis tomando esta clasificación de los valores con la finalidad de contrastar la hipótesis planteada, por la que se afirma que los participantes en juegos de rol podrían puntuar, en términos generales, por encima del promedio. Para ello se desarrolla una distribución de frecuencias de cada una de las dimensiones (Tabla 13). En la variable «análisis lógico» parece existir cierta tendencia a puntuaciones superiores al promedio (53), dándose muy pocas puntuaciones inferiores al promedio (24). Se perciben puntuaciones similares en la dimensión «reevaluación positiva», dándose una mayor concentración de puntuaciones en el valor «algo por encima del promedio» (29), sumando un total de 52 puntuaciones por encima del promedio, con únicamente 30 por debajo del promedio. En la dimensión «búsqueda de guía y apoyo» se encuentran puntuaciones similares por debajo y por encima del promedio, con un total de 37 puntuaciones por debajo del promedio frente a las 41 puntuaciones por encima del promedio. No obstante, en la variable «solución de problemas», aunque hay exactamente el mismo número de participantes que puntúan por encima del promedio que los que puntúan por debajo (43), los que puntúan por debajo, se agrupan en torno a puntuaciones considerablemente y

bastante por debajo del promedio (22 y 18, respectivamente). En la escala «evitación cognitiva», la moda se encuentra en el valor promedio, mientras que las puntuaciones inferiores y superiores son muy similares (34 y 39, respectivamente). En el caso de la dimensión «aceptación-resignación», la mayor parte de los participantes obtuvieron puntuaciones promedio (51), aunque también hubo muchos más participantes que obtuvieron puntuaciones superiores a la media (45) frente a los ocho participantes que obtuvieron puntuaciones algo inferiores al promedio. También hubo pocos participantes que puntuaron por encima del promedio en la dimensión «búsqueda de recompensas alternativas» (49), frente a los 38 participantes que puntuaron por debajo del promedio. Por último, en la dimensión «descarga emocional» 44 participantes obtuvieron puntuaciones inferiores al promedio, aunque ninguno de ellos puntuó considerablemente por debajo del promedio. En esta dimensión 39 participantes obtuvieron puntuaciones por encima del promedio.

**Tabla 13**

Distribución de frecuencias de puntuaciones típicas. Valoración cualitativa

	AL	RP	BG	SP	EC	AR	BR	DE
Considerablemente por debajo del promedio	3	8	6	22	9	0	18	0
Bastante por debajo del promedio	10	12	9	18	9	0	8	15
Algo por debajo del promedio	11	10	22	3	16	8	12	29
Promedio	27	22	26	18	31	51	17	21
Algo por encima del promedio	10	29	21	21	19	14	13	17
Bastante por encima del promedio	24	14	17	13	15	8	17	16
Considerablemente por encima del promedio	19	9	3	9	5	23	19	6

Nota: AL=Análisis lógico; RP=Reevaluación positiva; BG=Búsqueda de guía y apoyo; SP=Solución de problemas; EC=Evitación cognitiva; AR=Aceptación-Resignación, BR=Búsqueda de recompensas alternativas; DE=Descarga emocional

---

## Discusión

Aunque se han obtenido diferencias significativas en algunas de las dimensiones evaluadas para las personas que llevaban más tiempo participando en juegos de rol, estas diferencias pueden estar explicadas por la variable sexo, si bien es cierto que en las dimensiones «análisis lógico» y «reevaluación positiva» las diferencias significativas se encontraron a favor de los participantes más veteranos. En el caso de la «búsqueda de guía y apoyo», los participantes más veteranos eran, en su mayoría, hombres, por lo que las diferencias halladas en esta categoría coinciden y podrían explicarse debido al factor sexo. Aunque ocurre algo similar con las variables «evitación cognitiva» y «aceptación-resignación», en este caso se presentan algunas dudas, ya que había 28 participantes hombres y 10 mujeres, por lo que la significación en estas variables también podría deberse al hecho de que la participación esporádica en juegos de rol tiene una menor influencia sobre otras estrategias de afrontamiento, no llegando a profundizar en estrategias de búsqueda de guía, de análisis lógico o de reevaluación cognitiva, pudiendo ser habilidades que se adquieran con la experiencia y que necesiten una mayor cantidad de tiempo para ser interiorizadas. En un estudio sobre afrontamiento del estrés en bomberos, las autoras hallaron que los participantes más novatos centraban más sus estrategias en el análisis lógico de la situación como estrategias de naturaleza cognitiva enfocada hacia la resolución de problemas (Peñacoba et al., 2000), y que explicaban por el hecho de estar recibiendo entrenamiento centrado en el análisis, reconstrucción y comprensión de las situaciones, por lo que, se podría plantear una futura intervención con juegos de rol para entrenar de forma específica aspectos como el análisis lógico. En cualquier caso, tampoco se hallan diferencias significativas respecto a los participantes que juegan de forma más habitual, motivo por el cual se hace necesario un análisis más profundo, contando con una muestra bastante más amplia, ya que algunos de los subgrupos eran demasiado pequeños como para poder hacer un contraste totalmente fiable.

En lo relativo al análisis de correlaciones, se han hallado correlaciones débiles o moderadas, pero ninguna correlación elevada. En el caso de la variable sexo, existía una correlación negativa débil entre el hecho de ser mujer y utilizar estrategias de solución de problemas, así como una relación positiva moderada que indica que las mujeres correlacionan positivamente con las variables «evitación cognitiva», «aceptación-resignación» y, de forma un poco más discreta, con la variable «descarga emocional». Respecto a la variable edad, se han encontrado correlaciones negativas en las dimensiones «evitación cognitiva», «aceptación-resignación» y «descarga emocional», o, dicho de otro modo, a mayor edad, menor puntuación en estas dimensiones, aunque parece más apropiado hablar de una tendencia, ya que la fuerza de la correlación es

---

débil. Estos datos son congruentes por los que muestran las autoras de la adaptación española del CRI-A, que muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de «búsqueda de guía y soporte», «evitación cognitiva», «búsqueda de recompensas alternativas» y «descarga emocional», además de diferencias en la edad, mostrando que los jóvenes utilizan más estrategias de tipo evitativo, como la descarga emocional que los de mayor edad, aunque también de forma débil, motivo por el cual consideraron no incluir un baremo específico para la edad (Kirchner y Forns, 2010). El análisis correlacional para la variable participación en juegos de rol, arroja resultados estadísticamente significativos en la dimensión «búsqueda de guía y apoyo», lo cual puede tener sentido en relación a los juegos de rol, debido a que, por norma general, suelen cooperativos y las estrategias de búsqueda de guía y apoyo suelen obtener resultados exitosos; en la dimensión «aceptación-resignación», que también podría tener sentido debido a que, en los juegos de rol se suele mantener un elemento azaroso canalizado por las tiradas de dados y, en algunas situaciones, si la suerte no acompaña al jugador, los resultados son irrevocables; y, por último en la dimensión «descarga emocional», que también puede tener sentido debido a que en las sesiones de juegos de rol, puede haber un grado de inmersión elevado, desencadenándose expresiones emocionales de todo tipo. Este fenómeno ha sido descrito en alguna ocasión como una fuente de conflicto específica y exclusiva de la experiencia de los juegos de rol (Lynne, 2013; Leonard y Thurman, 2018). Según Lynne (2013), este conflicto, denominado «bleed» surge como consecuencia del intercambio de pensamientos, sentimientos, estado físico y dinámicas de relaciones que pueden influir del jugador al personaje interpretado («Bleed-in-game») o, al revés, del personaje interpretado al jugador («bleed-out-of-game»). Este concepto podría traducirse al castellano como «sangrado hacia dentro o hacia fuera», aunque no existe un consenso al respecto y la mayor parte de la comunidad de jugadores de rol utiliza el concepto anglosajón.

Respecto a las hipótesis planteadas, en el caso de la Hipótesis 1, por la que se plantea que las personas que han jugado a juegos de rol obtendrían puntuaciones superiores al promedio, parece cumplirse en algunas dimensiones, pero no en otras. Por ejemplo, en las dimensiones «análisis lógico» y «reevaluación positiva» se aprecia que hay un mayor número de participantes que obtuvieron puntuaciones superiores al promedio, que confluye con el hecho de que los participantes más veteranos en la afición obtuvieron diferencias significativas en estas dos áreas. Por tanto, es posible que el hecho de haber participado más tiempo en juegos de rol haya tenido un efecto sobre la capacidad de análisis lógico y reevaluación positiva. Esto puede deberse a que, cuando se presenta un problema en un juego de rol, en muchas ocasiones, los jugadores

---

suelen tener unos breves instantes para debatir cómo van a actuar, del mismo modo que ocurre cuando les acontece un suceso estresante a sus personajes, de modo que pueden realizar una reevaluación de la situación para establecer diferentes vías de actuación. Cabe destacar que ambas dimensiones suponen una manera cognitiva de afrontamiento y de aproximación al problema. En el resto de las dimensiones, las puntuaciones eran bastantes similares por debajo y por encima del promedio, salvo en la dimensión «aceptación-resignación», en la cual la mayor parte de participantes se encontraban en el promedio o por encima de éste, siendo muy pocos los participantes que obtuvieron puntuaciones inferiores al promedio. Este hecho puede deberse a otros factores culturales que no han sido evaluados en el presente estudio.

El estudio ha tenido limitaciones por el tamaño muestral, ya que algunos análisis no resultan del todo fiable debido a la pequeña cantidad de casos en los diferentes subgrupos, en algunas ocasiones inferiores a 30 casos por subgrupo, limitando así la potencia de los resultados. También se ha percibido una limitación respecto al propio diseño de investigación. Es probable que algunas variables relevantes como el nivel educativo, sociocultural, económico o las creencias religiosas de los participantes hayan podido ser determinantes en sus respuestas, sin embargo, no se tuvieron en consideración al inicio del estudio.

Estas limitaciones abren la posibilidad de desarrollar futuras líneas de investigación, en primer lugar, ampliando el tamaño muestral, para evitar que algunos subgrupos terminasen contando con muy pocos casos o dirigiéndolo a una población concreta para asegurar una mayor homogeneidad de la muestra, realizando así distintos estudios con los que poder profundizar sobre la materia. Además, se debería ampliar el cuestionario sociodemográfico con la finalidad de evaluar y tratar de controlar algunas variables desconocidas que han podido tener una influencia relevante en las estrategias de afrontamiento utilizadas de forma más habitual por los propios participantes. No obstante, una de las futuras líneas de investigación más interesantes consistiría en la implementación de un programa de intervención para el control del estrés a través de los juegos de rol, con una base teórica similar a la propuesta por Robles y Peralta (2006) en su programa para el control del estrés.

## Conclusiones

Las hipótesis planteadas no se han podido verificar totalmente, en parte debido a que se han planteado de una forma muy generalizada. De haberse planteado para cada una de las dimensiones evaluadas, se podría decir que se han cumplido aquellas que hacen alusión a las puntuaciones superiores al promedio, concretamente, en las variables análisis lógico,

---

reevaluación positiva y aceptación-resignación. No obstante, no ha sido así para el resto de las dimensiones, donde entrarían en consideración en otras variables explicativas. En términos generales, se han podido alcanzar las siguientes conclusiones:

- Aunque no se han hallado datos determinantes, sí parece existir cierta tendencia a obtener puntuaciones superiores al promedio en las dimensiones descritas anteriormente por los participantes que han jugado a rol.
- Los participantes que han jugado a juegos de rol obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones «búsqueda de guía y apoyo», «aceptación-resignación» y «descarga emocional»
- Parece que los jugadores más veteranos (5 o más años de participación en juegos de rol) prefieren seguir estrategias de afrontamiento del estrés basadas en la aproximación al problema, tanto por la vía cognitiva (análisis lógico y reevaluación positiva) como por la vía conductual (búsqueda de guía y apoyo).
- Los datos apoyan que existe una leve tendencia por los participantes de menor edad hacia las estrategias de afrontamiento del estrés a través de la evitación del problema, tanto por la vía cognitiva (evitación cognitiva y aceptación-resignación) como por la conductual (descarga emocional).



---

## CAPÍTULO CUARTO

# Intervención sobre Habilidades Sociales en jóvenes con Discapacidad Intelectual mediante un Juego de Rol

---

*“La estabilidad de los juegos es sorprendente. Los imperios y las  
instituciones desaparecen, pero los juegos persisten, con las mismas reglas  
y a veces con los mismos accesorios” – Roger Callois*

---

## Introducción

El juego desempeña un papel fundamental en el proceso de desarrollo humano, ya que permite a las personas adquirir una gran variedad de habilidades y capacidades. Para los niños es especialmente relevante, ya que el juego les sirve como herramienta para explorar y experimentar con su entorno. A través del juego, los niños desarrollan habilidades motoras al practicar la coordinación de sus músculos de manera efectiva. Además, estimulan sus sentidos al vincular lo que perciben visualmente con sus acciones, promoviendo la coordinación visoespacial y les permite adquirir un mayor dominio sobre sus propios cuerpos, estimulando sus sentidos y fomentando su desarrollo. En general, el juego les proporciona a los niños un contexto seguro y lúdico en el cual pueden adquirir nuevas habilidades, así como saber cuándo y cómo usarlas a través de la recreación de situaciones de la vida real dentro de un contexto ficticio, expandiendo su imaginación, creatividad y capacidades cognitivas y emocionales (Sandoval, 2012).

Johan Huizinga, en su famoso libro “Homo Ludens” (1949), aborda de manera profunda el concepto del juego tanto desde una perspectiva cultural como científica. El autor sostiene que el juego desempeña un cometido cultural y que ya estaba presente incluso antes de la formación de las sociedades. Una de las citas más reconocidas de Huizinga destaca precisamente este aspecto: “Los animales no esperaron a los humanos para que les enseñasen sus juegos” (Huizinga, 1949, p. 1). Además, Huizinga argumenta que el juego cumple un papel significativo en el desarrollo tanto individual como grupal, ya que actúa como agente socializador. Es decir, el juego contribuye a la interacción social y al fortalecimiento de los lazos comunitarios.

En otro orden de ideas, el renombrado psicólogo, Jean Piaget (1962) introdujo el concepto de “juego simbólico”, el cual se refiere a la representación figurativa de eventos sociales, ya sean reales o inventados. En este tipo de juegos, los niños utilizan símbolos y representaciones para dar forma a situaciones y contextos imaginarios. Esta representación o simulación se considera una forma de “asimilación del mundo al Yo”, donde el niño adapta la realidad presente a sus propias estructuras cognitivas y emocionales.

A través del juego simbólico, los niños exploran y experimentan con roles sociales, escenarios y relaciones interpersonales de una manera no literal, por ejemplo, asumiendo el papel de un personaje ficticio, simulando situaciones cotidianas o recreando eventos históricos. De este modo, este tipo de juego fomenta la creatividad, la imaginación y el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. (Andrade, 2020)

Es importante destacar que el juego simbólico no se ajusta a la realidad presente, ya que implica una reinterpretación y transformación de elementos del entorno para adaptarlos a las propias necesidades y deseos del jugador. A través de la actividad lúdica, es posible explorar diferentes perspectivas, experimentar con roles y escenarios alternativos y desarrollar una comprensión más profunda de los aspectos sociales y culturales de su entorno. Todo ello queda manifiestamente plasmado a través de las propias palabras de Piaget e Inhelder:

“Para el niño, la asimilación de la realidad a su propio yo es una condición vital para su continuidad y desarrollo, precisamente por la carencia de equilibrio en su pensamiento: así, el juego simbólico satisface esta condición al considerar a la vez el significante y el significado. Desde el punto de vista del significado el juego le posibilita al niño volver a vivir sus experiencias pasadas, más por satisfacer su ego, que por subordinación a la realidad. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo provee al niño con el lenguaje vivo, dinámico e individual indispensable para la expresión de sus pensamientos subjetivos, para lo cual el lenguaje colectivo es inadecuado. (Piaget e Inhelder, 1971, p. 166-167)”

De esta manera, el uso de medios simbólicos en la representación se asemeja estrechamente a la acción del mundo real, lo que requiere un cuidadoso discernimiento entre dos niveles distintos: el "aquí y ahora" de la realidad y el "como si" de la ficción (Bateson, 1972). En este sentido, los juegos de rol están íntimamente vinculados con la representación real y la armonía con la simulación, lo que plantea la posibilidad de aprendizajes que pueden surgir en una situación simulada, pero que tienen una manifestación real en el mundo interno de cada jugador.

En el contexto de los juegos de rol, los participantes se sumergen en roles y escenarios ficticios, donde actúan y toman decisiones en función de las características y objetivos de sus personajes. A través de esta representación simbólica, los jugadores exploran y experimentan situaciones que podrían encontrar en la vida real, permitiéndoles desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Aunque el entorno de juego es una simulación, las experiencias y aprendizajes obtenidos pueden tener una influencia significativa en la comprensión y el desarrollo personal de los participantes.

Es fundamental reconocer que el proceso de aprendizaje en los juegos de rol se basa en las estructuras cognitivas existentes de cada jugador. Esto implica que las interpretaciones y decisiones tomadas durante el juego están influenciadas por los conocimientos, experiencias previas y perspectivas individuales de cada participante. Por lo tanto, los juegos de rol no solo ofrecen una oportunidad para la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, sino que también promueven la reflexión, la toma de conciencia y la construcción activa del conocimiento en un contexto lúdico y participativo.

Estudios más recientes se enfocan en explicar el motivo por el cual se trata de buscar elementos lúdicos en contextos que no son, en principio, de juego. Esto se puede hacer para aumentar el compromiso de los clientes y los trabajadores (Robledo, Navarro y Jiménez, 2013) o para que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador (Deterding, 2011), incluyendo el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012; Kapp et al., 2016) hasta el desarrollo del talento, aprendizaje, hábitos saludables y responsables (Valderrama, 2015), pasando por mejorar la motivación de los estudiantes y dinamizar contenidos educativos a través de la gamificación o ludificación (Corchuelo, 2018). Otros autores van un paso allá y afirman que el juego es fundamental para el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social, emocional y moral en todas las edades, suponiendo un medio fundamental de conexión e intercambio entre iguales, provocando además el descubrimiento de nuevos sentimientos, emociones, sensaciones y deseos que van a tener lugar a lo largo de todo el ciclo vital (Herranz, 2013). En cualquier caso, las tendencias e inquietudes actuales parecen demandar más de una respuesta capaz de incorporar en la educación estrategias que aumenten la motivación y el compromiso, además de proporcionar todas las herramientas y recursos posibles que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo de los participantes (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018), siendo el juego una herramienta pedagógica que tiene un papel primordial en la educación (Gallardo y Gallardo, 2018).

Las habilidades sociales cobran especial importancia cuando el juego se desarrolla en grupo, ya que prepara a las personas para enfrentarse a interacciones sociales reales. El juego reglado suele darse en torno a los siete años, teniendo en su inicio reglas simples, que tienen que ver directamente con la acción, y siendo más complejas conforme se desarrolla la persona, aumentando la presencia de estrategias, formulación de hipótesis y son más independientes de la acción, en los que la lógica inductiva y deductiva tienen cada vez mayor peso (Montañés, 2003, p.18). Estos juegos contribuyen directamente al aprendizaje de habilidades sociales, de competencia, amistad, cooperación, control emocional e integración de normas (Montañés et al., 2000).

De acuerdo con los planteamientos de Caballo (1986), la conducta socialmente habilidosa se refiere al conjunto de comportamientos que una persona emite al interactuar con otros individuos, y que tiene por finalidad expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera adecuada y pertinente con el contexto en el que se encuentran. Estos comportamientos suelen ser empleados para resolver los problemas inmediatos que puedan darse en una situación dada, al mismo tiempo que reducen la probabilidad de aparición de futuros conflictos. Por tanto, resulta esencial que la resolución de conflictos se convierta en uno de los objetivos fundamentales para el desarrollo efectivo de las Habilidades Sociales (García-Grau et al., 2019).

Según Fernández (1999), el conflicto posee una naturaleza dual, ya que puede presentar aspectos positivos y negativos simultáneamente. El determinante para conocer si se inclina hacia una u otra dirección dependerá de las características inherentes del conflicto en sí, así como de la estructura, dinámicas y relaciones de las partes involucradas, la influencia de terceras partes y factores causales o fortuitos que pueden influir en el desarrollo del conflicto.

En ocasiones, el conflicto puede generar beneficios tanto a nivel personal como grupal, pero siempre conlleva costes en diversos ámbitos, tales como los individuales, grupales, económicos y estructurales, entre otros. Es relevante destacar que, por lo general, la experiencia del conflicto se percibe de manera negativa, lo que provoca malestar en las personas cuando surgen diferencias (Fernández, 1999).

Es común que en los juegos de rol surjan conflictos de manera constante. Estos conflictos pueden manifestarse en diferentes niveles, ya sea entre distintos individuos, dentro del propio individuo, entre diferentes grupos o dentro de un mismo grupo. Estas situaciones conflictivas brindan oportunidades para que los participantes intenten resolverlos de manera pacífica e incluso evitarlos por completo.

Según Vand de Vliert (1997), las intervenciones realizadas ante los conflictos suelen tener como objetivo su eliminación, descuidando en cierta medida las posibles consecuencias positivas que estos conflictos pueden arrojar. Además, añade que es frecuente que la resolución de conflictos se base principalmente en técnicas de negociación y en el desarrollo de habilidades sociales, con especial énfasis en la asertividad.

Según diversos autores, las habilidades sociales pueden ser consideradas como un indicador y factor de protección de un desarrollo saludable, con potencial para predecir aspectos como el rendimiento académico de los individuos (Elliot et al., 2004; García, 2005; Campo, y Martínez,

2009). Estas habilidades sociales, que pueden aprenderse en la misma medida en la que cada individuo tiene la capacidad de aprender (Feuerstein et al., 1979), juegan un papel relevante en la interacción con el entorno, de modo que es frecuente que el entrenamiento en habilidades sociales se enfoque en provocar cambios en el modo de responder ante el medio externo. Bandura y Walters (1974) plantean la existencia del refuerzo vicario, mediante el cual la conducta de un observador se ve modificada en función de los refuerzos obtenidos por el modelo. Posteriormente, Bandura (1977) establece una distinción clara entre el aprendizaje observacional y la mera imitación, destacando que los individuos no se limitan a imitar comportamientos, sino que realizan un análisis contextual y deducen reglas generales sobre cómo actuar en determinados contextos, poniéndolas en práctica cuando consideran que pueden obtener resultados favorables. De este modo, el aprendizaje social no se limita exclusivamente al medio en el que se desarrolla, sino que también está influenciado por los recursos personales del individuo que observa.

En principio, estas habilidades sociales se adquieren de manera espontánea en el núcleo de un contexto socio-cultural. Sin embargo, es común que las personas con discapacidad intelectual requieran de práctica adicional y, posiblemente, de más tiempo para adquirirlas (García, 2011).

Vinyals (2006) describe la importancia del juego en el desarrollo de todas las personas con y sin discapacidad, defendiendo la adaptación del juego de manera similar a las adaptaciones que se realizan en el ámbito deportivo. Además, propone un juego de rol adaptado y destinado a servir como herramienta de sensibilización sobre la discapacidad, donde cada jugador recibe tres capacidades y tres discapacidades al azar.

Los juegos de rol se caracterizan por ser una forma de simulación en la cual cada participante asume un papel específico, no existiendo un guion preestablecido. Las acciones y decisiones se resuelven, generalmente, mediante el lanzamiento de dados u otros elementos de azar. Normalmente se cuenta con un moderador imparcial conocido habitualmente como «Director de Juego», «Narrador» o «*Game Master*». Aunque el objetivo principal de los juegos de rol es el entretenimiento y la diversión, al igual que ocurre con otras formas de juego, es posible y frecuente que se produzcan procesos de aprendizaje simultáneos. (Grande y Abella, 2010).

Al tratarse de una simulación sin guion establecido, y al interpretar los jugadores a personajes cuyas historias, objetivos y personalidades pueden tener poco o nada que ver con ellos mismos, se pueden acceder a un enorme y complejo abanico de posibilidades, conflictos, disyuntivas y planificaciones, que obligan a los jugadores a cuestionarse frecuentemente sus decisiones y

planes, al existir un factor azaroso que puede desbaratar el plan establecido o alejarles de sus objetivos, obligándoles a tomar nuevas decisiones.

A partir de lo expuesto previamente, se ha implementado una intervención cuyo propósito es ofrecer entrenamiento en habilidades sociales y respuestas asertivas, utilizando como herramienta un juego de rol narrativo. Estos juegos, al igual que ocurre con cualquier otra forma de juego, poseen características inherentes como la existencia de reglas propias, diversión, entretenimiento, elementos de fantasía y oportunidades de aprendizaje. Es importante poner de manifiesto que la interpretación de papeles en estos juegos añade un componente adicional de modelado, fomentando el aprendizaje vicario del comportamiento social (Brell, 2006).

Además, algunos estudios sugieren que los juegos de rol, al igual que la lectura, la escritura y la interacción en entornos virtuales, son, fundamentalmente, actividades lingüísticas contextualizadas y dependen en gran medida del contexto donde se da la comunicación. (Brell, 2006; Tolchinsky, 2008, citado en Luna et al., 2021)

## Hipótesis y objetivos

Para abordar el presente estudio se propone la siguiente hipótesis e hipótesis nula:

- $H_1$ : Las habilidades sociales de los participantes en una intervención con juegos de rol mejorarán significativamente.
- $H_0$ : Las habilidades sociales de los participantes en una intervención con juegos de rol no mejorarán significativamente.

Con la finalidad de contrastar si se cumple alguna de las hipótesis anteriores, se proponen los siguientes objetivos:

- Objetivo general:
  - Conocer el nivel de desempeño en habilidades sociales de los participantes antes y después de la intervención.
- Objetivos específicos:
  - Desarrollar la intervención basada en un juego de rol.
  - Localizar y aplicar una escala de valoración de habilidades sociales.
  - Redactar una lista de cotejo para realizar observaciones sistematizadas.
  - Recolectar los datos necesarios usando los instrumentos de recogida de datos propuestos.
  - Analizar los resultados.

## Método

### *Planteamiento metodológico*

El presente estudio se ha llevado a cabo siguiendo un diseño preexperimental, el cual se caracteriza por ser una aproximación metodológica que busca establecer relaciones causales entre variables, a pesar de no contar con un proceso de muestreo aleatorio para la asignación de participantes a los grupos de estudio ni un grupo control con el que comparar los resultados.

En el contexto de este estudio, se optó por un diseño preexperimental debido a la ausencia de grupo control, así como el reducido número de participantes. La finalidad principal es observar los efectos de la variable independiente sobre una o más variables dependientes específicas, a través de las cuales se pretende obtener conclusiones sobre las relaciones causales que puedan existir.

De forma concreta, se trata de un diseño preexperimental de grupo único con pretest y posttest, para el que se realiza una evaluación con la misma escala antes y después de la condición experimental.

Según lo planteado por Bisquerra (2009), este diseño se puede situar como un enlace entre el método natural u observacional y el método experimental puro, permitiendo un mayor grado de control sobre las variables independientes en comparación con el método observacional, aunque no alcanza la precisión y el rigor característicos del método experimental puro.

Según Burgaleta y Fernández (1984), los diseños preexperimentales y cuasiexperimentales presentan algunas limitaciones significativas respecto a los diseños experimentales puros. En primer lugar, se da cierta falta de control sobre la variable independiente que puede comprometer la validez interna de los resultados obtenidos. En segundo lugar, tienden a ser limitados en su capacidad para establecer relaciones causales sólidas que expliquen los fenómenos estudiados, debido principalmente a que no se puede aleatorizar completamente la variable independiente, dificultando así la atribución de causa y efecto. Por último, es común encontrarse con múltiples variables difíciles de controlar. Esto se debe a que los diseños preexperimentales se suelen llevar a cabo en entornos naturales y situaciones de la vida real, existiendo una presencia significativa de variables extrañas y no controlables que pueden influir en los resultados obtenidos.

A pesar de estas limitaciones, este tipo de diseños se utilizan en investigación científica cuando no es posible realizar un experimento puro, permitiendo obtener información valiosa en contextos naturales (Ortiz et al., 2018).

Aunque se ha empleado de forma predominante un diseño preexperimental como enfoque metodológico, también se ha recurrido al uso de técnicas propias del método observacional a modo de complementación del análisis.

De manera más específica, se llevaron a cabo observaciones sistematizadas de la comunicación no verbal de los participantes, así como observaciones directas no sistematizadas a lo largo de las diferentes sesiones. Estas observaciones han permitido la oportunidad de obtener información adicional y detallada sobre la comunicación no verbal de los participantes, enriqueciendo así el análisis de los datos. Por un lado, las observaciones sistematizadas han involucrado un registro estructurado de los comportamientos no verbales mostrados por los participantes, mientras que, por otro lado, las observaciones directas no sistematizadas han permitido captar y registrar, a través de anotaciones simples, comportamientos más espontáneos y aspectos relevantes de la interacción durante las sesiones.

### *Participantes*

Para el presente estudio se contó con la participación de siete jóvenes, de los cuales tres eran hombres y cuatro eran mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 20 años. La totalidad de los participantes poseían un diagnóstico de discapacidad intelectual leve, excepto uno de ellos, que presentaba Trastorno del Espectro Autista (TEA) compatible con lo que anteriormente se denominaba Trastorno de Asperger. Además, cuatro de los participantes también presentaban dificultades atencionales, pero solo uno de ellos poseía el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención (TDA).

La selección de la muestra se realizó mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia. Esta elección se basó en la accesibilidad de los participantes, ya que formaban parte de un taller lúdico-educativo en el que se enmarcaba la actividad.

Es importante destacar que, para llevar a cabo sesiones de juegos de rol, no se recomienda tener un grupo compuesto por más de ocho personas, siendo el tamaño óptimo, recomendado por la mayoría de los Juegos de Rol, grupos de entre cuatro y seis personas. Este fenómeno se puede explicar por el hecho de que la presencia de un mayor número de participantes puede llevar a una dilución de la responsabilidad individual (Darley y Latané, 1968; Sempere-Ripoll et al., 2021), lo que puede resultar en una disminución significativa del grado de participación, y que se suele limitar a los tres o cuatro miembros más activos del grupo. Además, un grupo grande también puede generar aburrimiento entre los jugadores mientras esperan su turno para actuar, lo que

puede llevar a distracciones y una desconexión gradual de la sesión, más aún tomando en consideración que gran parte de los participantes presentaban dificultades atencionales.

#### *Instrumento*

Durante el transcurso de las sesiones, se emplearon dos métodos distintos para recopilar la información. En primer lugar, se facilitó un cuestionario autoadministrado en dos tiempos diferentes: previa y posteriormente al desarrollo de la intervención. Además, se llevaron a cabo observaciones directas durante cada sesión con el objetivo de identificar elementos comportamentales y de comunicación no verbal de los participantes, recogidos en una lista de cotejo.

El cuestionario utilizado para evaluar las habilidades sociales se basó en la Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales (en adelante, EAHS), en una adaptación de la versión original desarrollada por Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987). La escala utilizada comprende un total de 27 reactivos, cada uno de los cuales ofrece cinco opciones de respuesta que son evaluadas en un rango terminológico que va desde “*Muy agresiva*” hasta “*Muy pasiva*”, siendo el punto central la respuesta asertiva. En todos los casos, se considera que la respuesta correcta es aquella que corresponde a la opción asertiva, mientras que las demás opciones se consideran menos correctas o directamente incorrectas. Es relevante añadir que la escala original no posee ninguna valoración numérica, por lo tanto, y en aras de facilitar la realización del posterior análisis estadístico, se han operativizado las variables tal y como se muestra en la Tabla 14:

**Tabla 14**

Puntuaciones de la Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales. Elaboración propia.

<b>Tipo de respuesta</b>	<b>Puntuación obtenida</b>
Muy pasiva / Muy agresiva	1 punto
Pasiva / Agresiva	2 puntos
Asertiva	3 puntos

#### *Variables de estudio*

La Variable Independiente del presente estudio es la intervención realizada a través del Juego de Rol.

Las Variables Dependientes se derivan directamente de las herramientas de evaluación descritas anteriormente y pormenorizadas a través del presente epígrafe.

Por un lado, la EAHS evalúa cuatro dimensiones diferentes: 1. Expresión y recepción de cumplidos y críticas; 2. Petición de ayuda; 3. Autodefensa de derechos y 4. Inicio, participación y abandono de una conversación. Tomando en consideración las puntuaciones asignadas a cada posible respuesta, se obtienen las puntuaciones mínimas y máximas descritas en la Tabla 15.

**Tabla 15**

*Puntuaciones mínimas y máximas de los bloques evaluados*

Bloque	Puntuación mínima	Puntuación máxima
Expresión y recepción de cumplidos y críticas	10	30
Petición de ayuda	3	9
Autodefensa de derechos	10	30
Inicio, participación y abandono de una conversación	4	12
TOTAL	27	81

De esta manera, la puntuación mínima que puede obtener un participante en el cuestionario completo es de 27 puntos, mientras que la máxima es de 81 puntos.

A su vez, cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente se subdividen en conjuntos de reactivos, que se distribuyen tal y como se muestra en la Tabla 16:

**Tabla 16**

*Subconjuntos de ítems (Michelson et al., 1987)*

Bloque	Subconjunto	Número de ítems	TOTAL
Expresión y recepción de cumplidos y críticas	Aceptar cumplidos	2	10
	Hacer cumplidos	2	
	Aceptar críticas	4	
	Formular quejas	2	
Petición de ayuda	Pedir favores	2	3
	Formular preguntas	1	
Autodefensa de derechos	Expresión de sentimientos	4	10
	Defensa de los derechos propios	3	
	Rechazar peticiones	2	
	Solución de problemas	1	
Inicio, participación y abandono de una conversación	Iniciar conversación	2	4
	Mantener conversación	1	
	Finalizar conversación	1	

En lo relativo a las observaciones sistematizadas, se cuantificó la frecuencia de aparición de las conductas a lo largo de todas las sesiones. Para ello se confeccionó una lista de cotejo compuesta por seis componentes principales y sus respectivos subcomponentes, detallados en la Tabla 17. Además, se realizó un registro detallado de todas las sesiones, lo que permitió tener en cuenta

todas aquellas observaciones no sistematizadas que pudieran resultar relevantes para la investigación.

**Tabla 17**

*Contenido de la lista de cotejo. Elaboración propia.*

<b>Componente</b>	<b>Subcomponente</b>
Distancia corporal	Invade el espacio personal de los otros Se aleja ante intentos de acercamiento por parte de los otros
Contacto ocular	Establece contacto ocular cuando alguien se dirige a él/ella Establece contacto ocular cuando se dirige a alguien
Contacto Físico	Permite el contacto físico Resulta molesto/a para los demás con su contacto físico.
Expresión facial	Cambia la expresión ante diferentes situaciones
Postura corporal	Su postura facilita la interacción
Apariencia personal	Su apariencia personal produce rechazo Expresa agrado ante un cambio en su apariencia Pide un cambio en su apariencia personal

#### *Procedimiento*

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio consistió en una intervención sobre las habilidades sociales a través del Juego de Rol. En el presente estudio se abordaron de manera transversal diversos aspectos, entre los que se incluyen la resolución de conflictos, el estilo de comunicación asertivo, la toma de decisiones a nivel individual y grupal, y la habilidad para interactuar con individuos desconocidos. En esta ocasión, el Manual de Juego utilizado para la intervención se denomina “Magissa” (Patsaki y Reyes, 2016). Se trata de un juego enmarcado en el género de la fantasía medieval, donde los jugadores interpretan el papel de niños en un mundo en el que los adultos han desaparecido repentinamente, de modo que tienen que asumir nuevas responsabilidades y retos, así como practicar actividades para las que están poco o nada preparados, como desenvolverse en las diferentes profesiones que pertenecieron a sus progenitores.

Debido a la simplicidad de su sistema de juego, está diseñado especialmente para jugadores principiantes, niños y adolescentes, aunque es adecuado para todas las edades. La elección de este juego se basa no solo en la simplicidad de su sistema, sino también en la disponibilidad de recursos diseñados específicamente para educadores dentro del propio Manual de Juego. Además, se han utilizado las hojas de evaluación de necesidades y observación que proporciona, lo que ha permitido realizar observaciones directas no sistematizadas de manera eficiente.

El desarrollo de la intervención se estructuró en un total de ocho sesiones, llevadas a cabo con una periodicidad semanal y con una duración estimada de dos a tres horas cada una. En

conjunto, la intervención tuvo una duración aproximada de veinte horas, distribuidas a lo largo de dos meses.

En la primera sesión se realizaron dos actividades relevantes. Por un lado, se administró la EAHS a los participantes, de modo que conformase la medición del pretest. Esta primera fase supuso alrededor de 45 minutos de la sesión. Por otro lado, se les explicó brevemente en qué consistía el juego de rol y su sistema, para que posteriormente cada participante se encargase de crear y desarrollar el personaje que interpretarían a lo largo de las sesiones restantes. En este proceso, se definieron aspectos clave como la personalidad del personaje, su apariencia física, sus aptitudes y habilidades, los objetos que poseían, así como una breve biografía del personaje en sí. Esta etapa inicial fue crucial, ya que muchas de las decisiones tomadas en esta fase influyeron de manera significativa en el desarrollo de las sesiones posteriores, de modo que las habilidades y características de cada personaje determinaron su capacidad para desenvolverse de manera efectiva en las diferentes situaciones planteadas por el Narrador de la aventura.

En la segunda sesión de la intervención, se da inicio al juego propiamente dicho, desempeñando esta sesión, fundamentalmente, un papel introductorio. En primer lugar, el Narrador establece un contexto en el que los jugadores se sumergen imaginariamente y mediante ayudas visuales proyectadas y en papel (por ejemplo, un mapa de las regiones por las que podían aventurarse o imágenes de los Personajes No Jugadores con los que entablaban conversación o interactuaban de cualquier otro modo). También se les brinda una descripción detallada del mundo del juego, incluyendo las diferentes criaturas que lo habitan y las normas de convivencia que rigen la comunidad en la que viven los personajes. En este punto, se establece una conexión con la historia individual de cada personaje, para que los jugadores sientan que forman parte del juego de forma activa, ya que son los protagonistas de la aventura en la que van a participar. Además, en esta sesión se aprovecha para refrescar las explicaciones sobre el sistema de juego dadas en la primera sesión y ahondar en éste, dando respuesta a las dudas que puedan surgir.

Desde la tercera hasta la séptima sesión, se desarrolla el nudo narrativo de la aventura, en el cual los jugadores se enfrentan a decisiones que tendrán un impacto directo sobre el desenlace de la historia, permitiendo a los participantes tomar conciencia de las consecuencias de sus acciones.

A medida que se desarrollan estas sesiones, se presentan una serie de eventos que imponen a los jugadores la necesidad de tomar decisiones, buscar una comunicación asertiva, confrontar acusaciones y solicitar asistencia a sus compañeros de forma continuada. Cada acción

emprendida por los participantes suele ser recompensada con elementos tales como monedas de oro, equipamiento o hechizos, entre otros tipos de premios, que en la mayoría de los casos poseen un carácter circunstancial y resultan esenciales para el avance de la trama o, como poco, para facilitar significativamente su desarrollo. Por exponer un ejemplo: la contraseña necesaria para que se les permita a los personajes el paso a la siguiente zona.

En la última sesión, la octava, se desencadena el cierre narrativo, momento en el cual los jugadores pueden sopesar de manera más directa las repercusiones de sus acciones y el desenlace resultante de todas las decisiones que tomaron a lo largo del juego. En esta fase final, adquiere una gran importancia la habilidad para resolver conflictos, ya que resulta clave para que la historia finalice de manera exitosa. Una vez finaliza la última sesión, se ofrece la oportunidad de aclarar todas las dudas que pudiesen tener los participantes, además de realizar una reflexión integral sobre la aventura. Posteriormente, se procede a completar de nuevo la EAHS como parte del postest.

#### *Análisis estadístico*

Para el análisis estadístico se codificó y elaboró la base de datos a través del software de análisis estadístico SPSS. En primer lugar, se realizó un análisis de estadísticos descriptivos a través de la distribución de frecuencias de las respuestas obtenidas en el pretest y en el postest para cada uno de los participantes. También se han calculado las medias de las puntuaciones obtenidas, además de la desviación típica y los rangos mínimo y máximo, tanto para el pretest como para el postest.

Por otro lado, se realiza un análisis estadístico inferencial. Al tratarse de una muestra reducida, no es recomendable el uso de estadísticos paramétricos, por lo que se utiliza el *Test de Wilcoxon*, también conocido como *Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon*. Se trata de una prueba estadística no paramétrica que sirve para comparar dos grupos de datos relacionados entre sí. Se utiliza cuando los datos no cumplen con los supuestos necesarios para realizar una prueba paramétrica como *t de Student*. El Test de Wilcoxon evalúa si existen diferencias significativas entre las mediciones realizadas en dos momentos diferentes o en dos condiciones distintas para el mismo grupo de individuos, por lo que resulta idóneo para comprobar si existen diferencias significativas entre el pretest y el postest. (Sánchez-Turcios, 2015)

## Resultados

En primer lugar, se analizan las puntuaciones medias obtenidas en el pretest y el postest, obteniendo una puntuación de 65,6 para el pretest y un 72,9 para el postest. El rango mínimo

obtenido en el pretest es de 59, mientras que, en el postest, el rango mínimo se situaba en 68 puntos. Del mismo modo, el rango máximo obtenido en el pretest es de 70 puntos, mientras que el rango máximo del postest es de 76 puntos. Por otra parte, la desviación típica en el pretest era de 4'35, mientras que en el postest se obtuvo una desviación típica de 2'96, mostrándose puntuaciones más heterogéneas en el postest que en el pretest. Las puntuaciones anteriormente descritas se pueden apreciar en la Tabla 18.

**Tabla 18**

*Estadísticos descriptivos. Elaboración propia.*

	Rango Mínimo	Rango máximo	Desviación típica	Media
PRETEST	59	70	4,353	65,57
POSTEST	68	79	2,968	72,85

También se realiza un análisis de las frecuencias absolutas de respuesta para cada uno de los participantes. Se observó que, en términos generales, hay una mayor tendencia de emisión de respuestas pasivas, anteponiéndose este estilo comunicativo al estilo agresivo, tal y como puede apreciarse en la siguiente distribución (Tabla 19).

**Tabla 19**

*Distribución de frecuencias absolutas de respuesta. Elaboración propia*

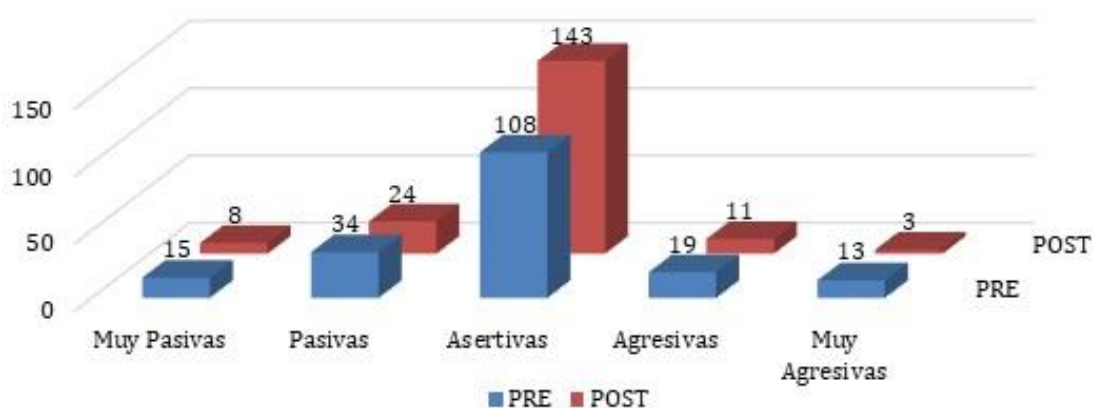
	Part. 1		Part. 2		Part. 3		Part. 4		Part. 5		Part. 6		Part. 7	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Muy pasiva	4	4	2	3	6	4	5	5	6	4	7	1	4	3
Pasiva	1	0	3	0	2	0	1	1	2	1	0	3	6	3
Asertiva	17	22	13	22	15	22	17	19	18	21	16	18	12	19
Agresiva	4	1	5	1	3	0	2	2	1	1	1	4	3	2
Muy agresiva	1	0	4	1	1	1	2	0	0	0	3	1	2	0

Obviando las respuestas asertivas, la mayor parte de participantes muestran una tendencia a dar respuestas consideradas como muy pasivas en el cuestionario, salvo el participante 2, que mostraba una tendencia muy leve a las respuestas agresivas. Sin embargo, todos los participantes mostraron una clara inclinación a dar respuestas asertivas desde el inicio de la intervención, mostrando un discreto incremento de éstas en la medición posterior a la intervención.

En términos generales, los resultados obtenidos en la medición previa a la aplicación de la intervención muestran una gran cantidad de respuestas asertivas por parte de los participantes, aunque se puede apreciar una clara tendencia al aumento de respuestas asertivas en el postest de la intervención (Figura 8).

**Figura 8**

*Análisis pre-post del total de respuestas obtenidas. Elaboración propia.*



Para analizar los resultados se llevó a cabo la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon (W de Wilcoxon) con un  $p = 0,05$ . Se ha optado por realizar esta prueba debido al pequeño tamaño muestral de la investigación ( $n = 7$ ). La prueba de Wilcoxon muestra que existen diferencias significativas entre la medición anterior al inicio de la intervención y la posterior, arrojando una significación asintótica de 0,027 y  $Z = -2,207$ .

La EAHS evalúa las respuestas en cuatro dimensiones: “Petición de ayuda”, “Expresión y recepción de cumplidos y críticas”, “Inicio, participación y abandono de una conversación” y “Autodefensa de derechos”. Si bien se han identificado diferencias significativas en la totalidad del cuestionario, no se han identificado diferencias significativas a nivel individual en ninguna de las cuatro dimensiones, a pesar de que el análisis de las medias refleja un incremento leve en las puntuaciones entre la primera y la segunda medición, se observa que las dimensiones de “Inicio, participación y abandono de una conversación” y “Expresión y recepción de cumplidos y críticas” están más próximas a mostrar diferencias significativas entre ambas mediciones. Esto se puede apreciar claramente en la Tabla 20.

**Tabla 20***Resultados de W de Wilcoxon. Elaboración propia.*

	Expresión y recepción de cumplidos y críticas	Petición de ayuda	Autodefensa de derechos	Inicio, participación y abandono de una conversación	Total
Z	-1,876	-1,518	-1,265	-1,807	-2,207
Sig. asintótica	,061	,129	,206	,071	,027

Además de la aplicación de la EAHS, se llevó a cabo un registro sistemático de observaciones durante las sesiones, que se focalizaba particularmente en las interacciones sociales entre los participantes y algunos fenómenos asociados a la comunicación no verbal.

En el registro de observaciones realizadas a lo largo de las ocho sesiones, no se han encontrado diferencias sustanciales, a excepción de una discreta tendencia al establecimiento de contacto visual en una de las participantes y una mejora en la apariencia personal de otro participante. Cabe destacar que esta mejora en la apariencia personal probablemente no esté relacionada con la intervención en cuestión, ya que no se abordó ese tema de forma directa. Asimismo, es remarcable el hecho de que, durante las primeras sesiones, el Participante 1 mostraba un comportamiento de evitación y reticencia al contacto visual y físico con los demás, incluso escondiéndose detrás de una columna e interviniendo escasamente desde allí, pero a partir de la tercera sesión comenzó a acercarse más a sus compañeros y a participar de forma más activa en el desarrollo de las sesiones. Por otra parte, es importante considerar que algunos de los participantes ya mantenían una relación previa de amistad entre el Participante 1 y el Participante 2, lo que podría haber influido en este cambio de comportamiento. También es relevante recalcar que los componentes relacionados con la apariencia personal no fueron abordados en la intervención.

El Participante 2 mostró una tendencia remarcable a asumir el rol de líder desde el inicio de la intervención, probablemente debido a que estaba familiarizado con los videojuegos y es posible que intuyese algunas similitudes. Se encargó de orientar al resto de los participantes en la creación de sus personajes, además de identificar las necesidades del grupo a la hora de seleccionar sus propios objetos y equipamiento. A lo largo de las subsiguientes sesiones, este participante continuó desempeñando esta función, elaborando posibles planes de acción y

estrategias para alcanzar los objetivos del grupo, así como organizar al grupo en subgrupos con roles y responsabilidades específicas.

En relación a la toma de decisiones, durante las dos primeras sesiones se observó que tres de los participantes tomaron decisiones tanto a nivel individual como grupal, mientras que el resto se mostró mucho más pasivos e influenciados por las opiniones de sus compañeros o solicitaban consejo y ayuda cuando se les preguntaba directamente sobre su siguiente acción. Esta actitud pasiva por parte de algunos miembros del grupo se extendió a lo largo de todas las sesiones, aunque cuando se les consultaba directamente, tomaban sus propias decisiones, algunas de las cuales resultaban más acertadas que otras, pero siempre de manera original y genuina.

En la segunda sesión se proporcionó a los participantes una lista de equipamiento y objetos para sus personajes, de los cuales solo podían seleccionar tres. Esta lista contenía objetos que eran más o menos apropiados según el tipo de personaje que cada participante estaba interpretando. Es destacable que únicamente dos jugadores seleccionaron todos los objetos que estaban directamente relacionados con su personaje, mientras que cuatro de los jugadores optaron por seleccionar dos objetos que estaban directamente relacionados con las capacidades y habilidades de su personaje. Resultó llamativa la elección de objetos llevada a cabo por el Participante 7, quien seleccionó un único objeto para su personaje, pero los dos restantes fueron escogidos en base a las necesidades que pudieran tener algunos de sus compañeros:

Participante 7: “[...] Yo tengo suficiente con la espada de madera, así que voy a elegir una poción de energía para dársela a Rakee (un personaje mago) y las ganzúas para Lala (un personaje pícaro) porque seguro que las necesita y no las ha cogido. Esperad un momento, ¿alguien ha pillado la cuerda? [...]”

También se observó que en las primeras sesiones los participantes mostraban respuestas más agresivas ante las situaciones que implicaban la posibilidad de enfrentamientos. Sin embargo, rápidamente se percataron de las consecuencias negativas de dichos combates, tales como la pérdida o deterioro de objetos, incluyendo no conseguir información importante para el avance de la aventura. A partir de la cuarta sesión, se apreció una inclinación hacia enfoques alternativos, evitando los enfrentamientos y la destrucción de objetos.

En relación a las batallas con otros personajes de la aventura, se observó que, en las primeras sesiones de juego, los participantes se mostraban siempre dispuestos a entablar combates. Esta actitud puede atribuirse a la influencia de los videojuegos – de los que alguno de los participantes era usuario habitual – que tienen muy arraigado el combate como mecánica de

juego y recompensas. De hecho, en la tradición de los Juegos de Rol, también es habitual, sobre todo en algunos géneros, que el combate sea uno de los componentes centrales sobre los que se organizan las aventuras. En este tipo de juegos, superar los combates se relaciona con la obtención de recompensas o refuerzos positivos, ya que constituye la forma habitual para obtener experiencia, que sirve para mejorar las habilidades de los personajes, así como adquirir objetos y dinero en el contexto del juego. Sin embargo, al percatarse de que en la aventura que formaba parte de la intervención no obtenían beneficios por combatir e, incluso, sufrían pérdidas tras iniciar combates, los participantes rápidamente comenzaron a cambiar su enfoque. En lugar de recurrir a la violencia como primera opción, optaron por entablar diálogos e incluso buscar soluciones pacíficas a través de la negociación, las cuales, a diferencia de los combates, les otorgaban mejores recompensas en forma de nuevos objetos, experiencia o dinero. Esta adaptación en su estrategia de juego refleja una mayor comprensión de las consecuencias negativas asociadas a los enfrentamientos y una voluntad de explorar alternativas más constructivas.

De forma paulatina, el grupo se vio inmerso en un desafío que implicaba un conflicto intergrupual entre dos facciones opuestas, siendo la octava y última sesión el momento en el que debían tratar de dirimir el conflicto utilizando para ello toda la información que habían logrado adquirir sobre el origen y desarrollo del conflicto. En este escenario, todos los participantes coincidieron en la importancia de establecer un diálogo abierto y constructivo con ambas partes, con el objetivo de comprender las respectivas posturas de cada grupo y actuar como mediadores para alcanzar un acuerdo que beneficiase a ambas facciones.

Una vez tuvieron claro su propósito, los participantes adoptaron una estrategia conciliadora, mostrando gestos de respeto y consideración hacia los líderes de ambas facciones. Asimismo, llevaron a cabo acciones simbólicas de cortesía, presentando tributos, regalos y manifestando palabras amables en relación con las partes involucradas con la intención de fomentar una mejora de las relaciones. Este enfoque diplomático y empático manifestó la capacidad de los participantes para gestionar conflictos de manera constructiva y buscar soluciones que promuevan la armonía y el entendimiento en un contexto de confrontación.

## Discusión

Según los resultados obtenidos en el pretest se ha podido observar que, en líneas generales, los participantes ya exhibían un nivel aceptable de respuestas asertivas. Esta predisposición podría atribuirse al hecho de que los integrantes del grupo probablemente ya habían abordado las

habilidades sociales desde otros ámbitos. No obstante, se han podido observar diferencias discretas entre el pretest y el postest, particularmente en aquellos ítems que se relacionan con situaciones que se presentaron dentro del contexto de la intervención. Estos hallazgos apuntan a la influencia positiva que la intervención pudo tener en el fortalecimiento y refinamiento de las respuestas asertivas de los participantes, especialmente en relación con aquellas circunstancias específicas que tuvieron lugar durante el transcurso del juego.

Tras realizar el análisis estadístico, se puede concluir que la hipótesis propuesta se cumple, al hallarse diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención, rechazándose, por tanto, la hipótesis nula.

Al analizar detenidamente las observaciones directas llevadas a cabo a lo largo de las sesiones, se ha podido constatar que, en términos generales, los usuarios tienden a presentar dificultades en el mantenimiento del contacto visual y adoptan posturas corporales que obstaculizan la comunicación efectiva. A pesar de intentar trabajar estos aspectos, no se han identificado diferencias significativas a lo largo de las ocho sesiones en relación con estos aspectos. Al tratarse de una intervención mayoritariamente imaginativa, es posible que no se llegue a alcanzar una relación directa entre lo que hacen los personajes y lo que dicen que hacen, ni con lo que imaginan frente a la situación en el mundo real. Para trabajar este aspecto, es posible que los Juegos de Rol en Vivo, donde los participantes interpretan físicamente sus acciones – como si se tratase de un teatro improvisado – tengan un mayor impacto sobre las conductas observables de los participantes. A pesar de que no existe una gran cantidad de evidencia científica sobre la materia, Merriman (2017) plantea que las mecánicas de los LARP (Live Action Role-Play) podrían ser construidas para ayudar a los jugadores a aprender Habilidades Sociales y examinar sus propias identidades. Respecto al área de la identidad, Bowman (2010) escribió un libro en el que trata algunas de las posibles funciones de los Juegos de Rol y cómo los participantes crean comunidades, resuelven problemas y dedica un capítulo al modo en que los jugadores de rol exploran su identidad a través de ellos. De forma similar, Mochocki (2013) planteó la hipotética utilidad de los Juegos de Rol en Vivo en el ámbito de la educación, describiendo el procedimiento para iniciar una partida de Rol en Vivo educativa, aportando recomendaciones para reducir los factores de riesgo, pero, al igual que en el texto de Merriman, sin llegar a desarrollar una intervención específica. Otros autores han utilizado la interpretación de papeles (role-playing) para trabajar las habilidades sociales de forma exitosa en diferentes contextos. Varios de estudios han abordado la aplicación de la terapia cognitivo-conductual en pacientes con Ansiedad social (Varrette et al., 2023) y con Trastorno del Espectro Autista (Helbig, 2019), por ejemplo. En otro orden de contextos, también se han desarrollado intervenciones que usan

Juegos de Rol con participantes en edad preescolar sin hogar para trabajar las habilidades sociales (Tarnoto et al., 2019). Revisando la literatura publicada, si bien es cierto que no existe una abundancia manifiesta de intervenciones que utilizan este tipo de juegos para lograr sus objetivos, si parece existir cada vez más material en el que se utilizan técnicas similares en diferentes áreas, principalmente en salud mental (Arenas et al., 2022) y en educación (Mochocki, 2013).

Retomando el presente estudio, resulta relevante destacar que, en las sesiones iniciales, los participantes no manifestaban una intención activa de evitar el conflicto, pero tampoco creaban los conflictos de forma intencional. No obstante, a medida que tomaron conciencia de las consecuencias negativas asociadas a los combates, los participantes comenzaron a desarrollar estrategias alternativas a la confrontación. En este sentido, se observó cierto cambio en su actitud y comportamiento, ya que comenzaron a emplear tácticas de negociación, evitando activamente los conflictos siempre que les era posible.

Tomando como referencia la literatura científica, el juego de rol podría resultar un apoyo importante para la adquisición, aprendizaje y mejora de las Habilidades Sociales. De forma similar, otros autores han descrito cómo los juegos sirven para que las personas desarrollen y entrenen otras capacidades. Dependiendo de las características del juego y del grado de inmersión del participante, pueden aportar una fuente inagotable de situaciones en las que se puede poner a prueba las capacidades de los participantes en el juego. Gómez-Martín et al. (2004), describen cómo se pueden dar aprendizajes basados en videojuegos a través de un programa de Intervención Multidimensional para la Ansiedad Social (IMAS) que gira en torno a cinco dimensiones: 1) Interacción con desconocidos, 2) Interacción con el sexo opuesto, 3) Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, 4) Quedar en evidencia/Hacer el ridículo y 5) Hablar en público/Interacción con autoridades (Caballo et al., 2019). Aunque el IMAS está enfocado como tratamiento terapéutico, comparte la representación de situaciones como medio para el entrenamiento en habilidades sociales, de forma similar a cómo se dan de manera natural en los juegos de rol. Además, este programa de intervención también incide sobre la asertividad, combinando tanto técnicas tradicionales (por ejemplo, exposición a situaciones reales) como estrategias propias de las terapias de tercera generación, como la psicoeducación, y el entrenamiento en aceptación y conciencia plena (*mindfulness*). Aunque los objetivos de la intervención terapéutica son muy distintos al de la presente investigación, es posible que la adaptación del modelo IMAS, sin olvidar el objetivo lúdico, pueda permitir la obtención de mejores resultados.

González y Solovieva (2017) también analizan los efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico a través de un estudio de caso. Su análisis mostró que el juego grupal fomenta el desarrollo positivo de la comunicación, la interacción social, la expresión de las emociones y otros factores como la participación activa y voluntaria, además de activar la función simbólica.

Con el fin de incrementar las conductas sociales positivas, Del Moral y Villalustre (2018), utilizaron juegos de rol a través de interacción digital o *digital storytelling*, de modo que pudiesen activar habilidades analíticas, metacognitivas y prosociales, con el objetivo de que los participantes aprendiesen a identificar y responder de forma asertiva ante conflictos violentos y situaciones de acoso escolar.

Un aspecto que requiere especial atención es la perspectiva posible de que surja una adicción al juego. Aunque no es común, esta probabilidad puede darse, especialmente en algunas personas que puedan experimentar dificultades psico-sociales. Esto puede deberse a que la interacción social en sí misma puede actuar como un refuerzo poderoso para los participantes, generando cierta sensación de dependencia psicológica que difícilmente pueden satisfacer a través de otros medios (Carbonell et al., 2009).

Además, otro factor que podría contribuir a la dependencia, tal y como fue descrita por Lagache (1958), es la «*identificación heroica*». En este caso, la persona puede vincularse con fantasías de independencia, orgullo, liderazgo, omnipotencia y prestigio, de modo que se vea identificado de forma poco realista con un personaje excepcional y prestigioso. No obstante, este proceso de identificación ha sido descrito desde una perspectiva psicoanalítica, pudiéndose vincular a la teoría psicoanalítica descrita por Freud (1979). Según esta teoría, el Yo real, que queda representado por los recursos y capacidades de la persona, entra en conflicto con el Yo ideal, que posee un atributo narcisista y fantasioso. Esta tensión puede llevar a una resolución en la que la persona se ancla al Yo ideal, lo que podría propiciar la adicción al juego anteriormente descrita.

En cualquier caso, en la mayoría de los trabajos de investigación, cuando se habla de adicción a juegos de rol, se trata la adicción a los juegos de rol online y no a los juegos de rol de papel y lápiz. Hacer esta diferenciación resulta de vital importancia, debido a que, para quienes desconocen ambos tipos de juegos, puede producir cierta confusión la similitud de las denominaciones. En el caso de los Juegos de Rol Online, se trata de videojuegos y no de juegos de mesa como tal. En este tipo de videojuegos, por ejemplo, es frecuente que se den programas de reforzamiento aleatorio a través de las recompensas aleatorias que obtienen los jugadores al superar las diferentes misiones o derrotar enemigos.

De cara a próximas investigaciones, es importante introducir factores que afectan de forma directa a las habilidades sociales, como la autoestima y el autoconcepto. Esta estrecha relación ha sido descrita por Caballo et al. (2018), de modo que se establece una triple relación entre habilidades sociales, autoestima y ansiedad social. Además, también puede resultar interesante diseñar intervenciones a través del Juego de Rol en Vivo, donde los participantes interpreten de una forma más directa sus propias acciones y expresiones. En aras de mejorar la fiabilidad del análisis observacional, una mejora aplicable a próximas investigaciones puede consistir en la grabación audiovisual de las sesiones desde diferentes puntos para poder analizarlas con mayor detenimiento y precisión una vez haya finalizado la intervención.

Respecto a las limitaciones del estudio, existen varios componentes que se deben revisar de cara a próximas intervenciones. Uno de los más relevantes está relacionado con la selección de la muestra. Por un lado, la técnica de muestreo empleada presenta limitaciones respecto al control ejercido sobre la formación del grupo de participantes. Al tratarse de un muestreo no probabilístico por conveniencia, se presentan serias limitaciones respecto a la validez externa de la investigación. Estas limitaciones podrían resolverse ampliando el número participantes, dividiéndolos en un mayor número de grupos que permitan identificar diferentes condiciones experimentales. Si bien es cierto que para las sesiones de Juegos de Rol se suele recomendar un número de entre tres y seis jugadores, el tamaño muestral se podría ampliar al conformar diferentes grupos, de modo que también se pueda llevar a cabo un contraste intergrupar de los datos obtenidos.

## Conclusiones

Tomando en consideración los resultados obtenidos, el análisis de datos realizado y la discusión previa, se pueden deducir algunas conclusiones generales:

- Se observan diferencias sutiles entre el pretest y el posttest, especialmente en los ítems relacionados con situaciones específicas que se dieron en el juego.
- Los datos arrojan que la intervención tuvo un impacto positivo en el fortalecimiento y refinamiento de las respuestas asertivas de los participantes.
- Las circunstancias específicas que se presentaron en el contexto del juego tuvieron relevancia para el desarrollo de respuestas asertivas relacionadas.
- El juego de rol, al tratarse de una actividad eminentemente grupal, promueve la comunicación, la interacción social, la expresión emocional, así como la participación activa y voluntaria.

Es importante tener en cuenta que los participantes ya partían de unas puntuaciones altas en el pretest de la EAHS, lo que podría que las diferencias sean tan pequeñas. Probablemente los participantes ya habían trabajado en aspectos como la asertividad y las habilidades sociales, por lo que podría resultar interesante promover una intervención donde se controle esta variable, de modo que incluso se pudiera comprobar si existen diferencias y la naturaleza de éstas entre grupos con los que ya se han trabajado de forma intencional las habilidades sociales y grupos en los que no.

El hecho de que los participantes presentaran algún tipo de discapacidad intelectual o trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad apenas ha supuesto algún obstáculo en el desarrollo de las sesiones, quizás pudiéndose observar inicialmente alguna dificultad en la comprensión del reglamento y la mecánica del juego, que rápidamente se interiorizaron tras la práctica directa en las sesiones. Aunque es muy necesario ampliar el número de investigaciones e implementar diseños experimentales cada vez más ambiciosos, parece que utilizar los juegos de rol como estrategia de enseñanza y aprendizaje puede arrojar resultados positivos en diferentes áreas. También podría explorarse el funcionamiento de los juegos de rol como metodología inclusiva a tener en cuenta de cara al Diseño Universal para el Aprendizaje por su gran versatilidad, al mismo tiempo que puede motivar a los estudiantes hacia el propio estudio y descubrimiento de nuevos intereses y aficiones. Además, se hace necesaria una reflexión crítica sobre la idoneidad de este tipo de juegos, de modo que también sea un objetivo de investigación encontrar no solo sus posibles usos y aplicaciones, sino también las limitaciones y defectos que pueden presentar o si existen contraindicaciones en función del contexto o características de los participantes.

---

## CAPÍTULO QUINTO

### CONCLUSIONES GENERALES

---

*“El trabajo consiste en lo que un organismo está obligado a hacer; el juego consiste en lo que un organismo no está obligado a hacer” – Mark Twain*

---

---

En el primer estudio se ha tratado de observar si, de forma natural y sin intervención previa, las personas que participan en juegos de rol obtienen puntuaciones mayores o si existen diferencias significativas respecto a personas que no han participado nunca en este tipo de juegos. Los resultados obtenidos no muestran diferencias significativas a este respecto, pero sí arrojan puntuaciones medias ligeramente superiores en tres de las cuatro escalas que mide el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) para las personas que han jugado a juegos de rol. En este estudio también se ha podido observar que los participantes más jóvenes tendían a puntuar más alto en las cuatro escalas, siendo posible que se deba a otros factores socioculturales. Estos cambios socioculturales orientados a alcanzar sociedades más inclusivas (Lynne, 2010), también se reflejan en el desarrollo de nuevos juegos de rol, como es el caso de *Las ávidas espadachinas sáficas* (Kit, 2021), un juego de rol de temática LGTBIQ+, o *Feminism* (Bushyager et al., 2018), una antología de pequeños juegos de rol que aborda diferentes cuestiones de género contemporáneas. En los resultados obtenidos también se puede apreciar una brecha de género en cuanto a la participación en juegos de rol, que también se encuentra presente en otros ámbitos lúdicos similares como en el caso de los videojuegos (Afonso y Aguilera, 2021; Gómez-García, 2007; Williams et al., 2018). Relacionado con esto, puede resultar interesante realizar un estudio longitudinal a gran escala, con la finalidad de contrastar si la afición de los juegos de rol realmente resulta cada vez más inclusiva, no solo por motivos de género, sino también de nacionalidad, orientación sexual, discapacidad o situación de vulnerabilidad económica, entre otros. Según Bagès et al. (2021), los juegos de rol también pueden ser utilizados de forma exitosa para reducir el acoso escolar, al haber conseguido mejorar el nivel de empatía y una reducción del comportamiento agresivo para un grupo de estudiantes que participaron en una intervención con juegos de rol.

Una de las posibles líneas de investigación que se plantearon en el primer estudio consistía en evaluar si los juegos de rol podían tener algún tipo de influencia sobre las estrategias de afrontamiento del estrés. Debido a ello, en el segundo estudio se plantea un diseño de investigación similar, donde a los participantes se les suministra el test estandarizado CRI-A, que mide distintas estrategias de afrontamiento en población adulta. En este caso algunas de las estrategias obtenían diferencias significativas respecto al tiempo de permanencia en la afición, siendo los participantes más veteranos quienes obtenían mayores puntuaciones en las estrategias de afrontamiento que tenían que ver con el análisis lógico y la reevaluación positiva de la situación estresante. Ambas estrategias se consideran estrategias de aproximación al problema por la vía cognitiva, lo cual resulta consistente con la naturaleza de los juegos de rol,

---

ya que, en éstos, los problemas planteados se dan en la imaginación del propio jugador, por tanto, fomenta el desarrollo de la vía cognitiva. Por otro lado, los participantes que llevaban menos tiempo jugando a juegos de rol y los de menor edad, tendían a puntuar más alto en estrategias de evitación cognitiva, aceptación-resignación y descarga emocional. También se hallaron correlaciones positivas respecto al hecho de participar en juegos de rol con la estrategia de búsqueda de guía y apoyo. Estos datos son congruentes también con la propia naturaleza de los juegos de rol, ya que, por norma general, suelen ser cooperativos y las estrategias de apoyo mutuo y cooperación suelen resultar en la obtención de recompensas. Además, se hallaron correlaciones positivas respecto a las estrategias de aceptación-resignación y descarga emocional, lo que también encaja con los juegos de rol, ya que muchas de las acciones se resuelven a través del azar y, por añadidura, en los juegos de rol se suele dar un ambiente inmersivo, por lo que, en ocasiones, se producen expresiones emocionales relacionadas con los acontecimientos en la partida. Aunque se trata de un contexto diferente, Moroney et al. (2023) encontraron una relación positiva predictora entre el malestar psicosocial causado por la depresión, la soledad y la ansiedad por la interacción cara a cara y los problemas causados por el uso de videojuegos. Es decir, los autores plantean que la evitación de la ansiedad causada por interactuar cara a cara refuerza algunos problemas, como los trastornos de adicción a los videojuegos en línea, ya que tienden a refugiarse en ellos para escapar de los estados negativos, mientras que buscan satisfacer las necesidades de interacción social. Sería interesante realizar una intervención mediante juegos de rol con participantes que presentan problemas relacionados con los videojuegos para evaluar si se modifican sus estrategias de afrontamiento o se reducen los niveles de ansiedad.

El tercer estudio consistió en una intervención a través de los juegos de rol para mejorar el desempeño y las habilidades sociales de los participantes. En la recogida de datos previa a la intervención, los participantes ya mostraban un nivel aceptable de respuestas asertivas, por lo que podría resultar interesante en futuras investigaciones contar con participantes que tengan un desempeño menor en habilidades sociales. Incluso así, se pudieron identificar ligeras diferencias significativas respecto a las puntuaciones previas y posteriores a la intervención. Para esta intervención también se realizaron observaciones sobre el comportamiento no verbal de los participantes, dándose conductas de evitación del contacto visual o manteniendo posturas que dificultaban la comunicación, que no obtuvieron apenas diferencias entre la medición anterior y posterior a la intervención. No obstante, dentro del juego, al principio los

---

participantes no trataban de evitar el conflicto, pero rápidamente modificaron sus estrategias debido a las repercusiones negativas y pasaron a tratar de resolver los conflictos.

Aunque de forma muy discreta, en los tres estudios se pueden observar pequeñas diferencias y correlaciones a favor de la participación en juegos de rol, aunque es cierto que pueden deberse a otros factores socioculturales, tales como los roles de género, las diferencias generacionales o las historias personales de cada participante. Ante esta perspectiva, se abren muchas posibilidades para investigaciones futuras, así como diferentes áreas de aplicación. Principalmente en el área de educación ya se han tomado diferentes elementos de la gamificación que provienen de los juegos de rol, probablemente asumidos como originales de los videojuegos. Por ejemplo, en los juegos de rol se reparten puntos de experiencia que sirven para mejorar y hacer evolucionar al personaje, que es prácticamente lo mismo que se hace cuando se otorgan puntos a los estudiantes por superar algún reto en el aula y son canjeables por algún premio, como se hace en la aplicación web *ClassDojo* (Kruel et al., 2021; Marouf y Brown, 2021).

## Otras áreas de aplicación

El juego de rol puede ser una buena herramienta inclusiva. Todo lo que se plantea en un juego de rol suele estar en la imaginación y en la creatividad, a menos que se plantee como juego de rol en vivo -e incluso así el peso de la imaginación es muy elevado- donde la interpretación del personaje es más directa, como si de un teatro improvisado se tratase. De esta breve reflexión se pueden extraer dos áreas donde los juegos de rol pueden resultar relevantes. Por un lado, pueden servir para realizar actividades basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, pues resulta relativamente sencillo propiciar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación, respondiendo a los tres principios que lo definen (Espada et al., 2019). Por otro lado, el entrenamiento en habilidades interpretativas, sobre todo si se trata de juegos de rol en vivo.

Volviendo al ámbito educativo, los juegos de rol pueden servir para mejorar la acción pedagógica. De acuerdo con Achavar (2019), el juego se puede interpretar como un espacio cultural y una fuente de aprendizaje. También se pueden utilizar como estrategia pedagógica para mejorar y fortalecer la convivencia, implicando a las familias, promoviendo la participación del alumnado en la propia organización e involucrando a los centros educativos para mantener un ambiente pedagógico óptimo (Polo-Acosta et al., 2018). Del mismo modo, tomando esta perspectiva del juego como espacio, conforma un ámbito experiencial para los estudiantes, en

---

el que pueden encontrar seguridad y libertad para expresar sus emociones, intereses y necesidades. Los juegos también pueden servir para poner en práctica mecanismos de imitación y contraste con la conducta real, ayudando a los estudiantes a prepararse para la vida adulta. Y, por último, puede servir como medio de interacción entre iguales, promoviendo las relaciones sociales y promoviendo la construcción de mundos imaginarios que favorecen la capacidad de pensamiento abstracto, así como generar guiones narrativos que refuerzan la producción lingüística y cognitiva (Achavar, 2019). De acuerdo con Arréguez (2021), los juegos de rol también pueden constituir una estrategia adecuada para concienciar a la población sobre los perjuicios democráticos causados por las noticias falsas y la desinformación.

Por otro lado, se puede plantear los juegos de rol como espacios de seguridad y reducción del estrés para estudiantes de todas las etapas educativas. En los últimos años, se ha ido dando mayores cuotas de estrés percibido por los estudiantes en las escuelas (Karam et al., 2019) y universidades (Fernández-Martínez et al., 2021). Puede resultar interesante promover la existencia de asociaciones o actividades extraescolares lúdicas con juegos de rol, pensadas para dotar de distintas estrategias de afrontamiento del estrés a los estudiantes. Si, además, se consiguiese involucrar a las familias y docentes en estas actividades, podría servir como nexo de participación.

Los juegos de rol también han sido planteados como estrategias de mejora de la salud mental (Baker et al., 2022). En sus conclusiones, los autores afirman que podría resultar interesante recabar información sobre las experiencias de los jugadores de rol durante la pandemia causada por la COVID-19 y cómo les han ayudado y apoyado para afrontar el confinamiento. También ponen de manifiesto la escasez de investigación sobre los juegos de rol, así como sobre los jugadores, sus experiencias, actitudes, características, o cómo forman y mantienen relaciones, entre otros. Baker et al., (2022) también plantean el uso de los juegos de rol como intervenciones para la mejora de la salud mental, en concreto en la reducción de niveles de depresión, estrés, ansiedad o soledad.

También puede constituir un área de investigación pertinente la relación que se establece entre el propio jugador y el personaje que interpreta. Aunque ya hay literatura al respecto, la mayoría proviene de países del norte de Europa, Estados Unidos y Canadá, ya que los juegos de rol han tenido un mayor desarrollo en estas regiones. Según Lynne (2013), el proceso de intercambio de experiencias, emociones, estados de ánimo, relaciones, incluso sensaciones físicas entre jugador y personaje, se conoce como *Bleed* – o sangrado, a falta de un término mejor en castellano – y se puede producir hacia el juego o desde el juego (*Bleed-in-game* o *Bleed-out-of-*

---

*game*). Estudiar esta área puede ayudar a comprender mejor los procesos que se dan a nivel cerebral cuando se interpreta un personaje en un contexto de juego, así como mejorar la eficacia de las intervenciones futuras (Leonard y Thurman, 2018).

Algunos autores también proponen los juegos de rol como método para entrenar el trabajo en equipo, educación en valores, fomento de la lectura y resolución de problemas, pero indican que primero es necesario que se superen los mitos que rodean a los juegos de rol (Grande y Abella, 2010). Igualmente, Roda (2010) indica que los juegos de rol pueden servir para desarrollar las capacidades de lectura, escritura e imaginación, así como la propia enseñanza de contenidos, como la historia (Pérez-Miranda y Carbó, 2010), la geología (Cornellá et al., 2020) o las matemáticas (Ahmad et al., 2010).

Si se observan los juegos de rol con una perspectiva de género, también podemos encontrar una herramienta para la concienciación y la búsqueda de entornos más inclusivos. En sus inicios, los juegos de rol estaban destinados a un público masculino y joven, incluso en los manuales y reglamentos, las mujeres cumplían un papel secundario. Afortunadamente, esto ha cambiado y cada vez más mujeres encuentran en el rol un entorno seguro donde pasar buenos momentos (Pérez-Miranda y Carbó, 2010). En la actualidad existen un gran número de juegos que pretenden concienciar y poner de manifiesto las experiencias de distintos colectivos, como *Feminism* o *Las ávidas espadachinas sáficas*. Otros tratan de mostrar los horrores de la violencia machista a través de la narración del macabro cuento de hadas, *Barba Azul*, del que toma su inspiración el juego de rol «*La novia de Barbazul*» (Beltrán et al., 2019), donde las autoras ponen de manifiesto el origen incierto del cuento original, siendo una de las posibilidades que se trate de un cuento de y para mujeres, pensado como una advertencia contra los hombres y su poder (p. 16).

## Limitaciones y futuras líneas de investigación

La redacción de la presente tesis doctoral ha llevado a la reflexión sobre las propias limitaciones de los estudios que la componen. En general, los estudios se han visto limitados por la selección muestral, por lo que una ampliación sustancial de la muestra se hace necesaria si se pretende obtener datos más precisos o que puedan representar a una población mayor. Aunque no se trata de una limitación al uso, ya que en los dos primeros estudios se pretendía observar si existían diferencias entre diferentes grupos y subgrupos poblacionales, sin que mediase intervención alguna, también ha surgido la necesidad de proponer y poner en práctica intervenciones específicas que ayuden a discernir si los juegos de rol pueden ser estrategias

---

viables para mejorar la empatía cognitiva y afectiva, así como contribuir a la adquisición de estrategias de afrontamiento del estrés y la ansiedad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas. Por último, se ha encontrado otra limitación respecto a los instrumentos de recogida de datos utilizados, puesto que tanto el TECA como el CRI-A están más enfocados hacia el ámbito sanitario, por lo que el análisis de datos ha resultado especialmente arduo, mientras que la Escala de Autoevaluación de Habilidades Sociales, adaptada de la original de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), supuso dificultades para los participantes, al no estar estandarizada para la población a la que se dirigió en este estudio. Por todo ello, también puede resultar interesante la creación de herramientas de recogida de datos adaptadas al contexto de los juegos de rol, que permita observaciones de campo ágiles, así como medir de forma fiable todas las dimensiones que pretenden medir, utilizando para ello un lenguaje más moderno y adaptado a los contextos socioculturales actuales, que evolucionan a un ritmo vertiginoso.

En aras de construir un perfil de las dinámicas de participación poblacional en este tipo de juegos, también resultaría valioso realizar estudios longitudinales que permitan observar con cierta perspectiva las tendencias de participación y contrastarlas con sucesos históricos relevantes, como, por ejemplo, la pandemia causada por la COVID-19. Esto puede servir como análisis sociológico para valorar las posibles influencias que tienen los juegos de rol sobre la sociedad. Además de conocer estas dinámicas, también puede resultar interesante conocer si la comunidad de jugadores de rol es permeable a diferentes colectivos, a través de estudios sobre inclusión por cuestiones de género, nacionalidad, orientación sexual, discapacidad o situación de vulnerabilidad económica, entre otros.

Entre las posibles intervenciones a proponer, sería necesario comprobar posibles efectos a corto plazo, a través de estudios transversales, así como a medio y largo plazo, mediante diseños de investigación longitudinales. Algunas posibles áreas de investigación son las siguientes:

- Intervenciones específicas:
  - Creatividad.
  - Habilidades sociales.
  - Gestión del estrés y la ansiedad.
  - Valores éticos.
  - Adquisición de contenidos educativos y académicos.
  - Motivación e implicación en el propio aprendizaje.
  - Práctica de dotes interpretativas para actores y actrices.
- Estudios con perspectiva de género.

- 
- Estudios sobre el *Sangrado hacia el juego y desde el juego*.
  - Estudios sobre desarrollo creativo.
  - Estudios sobre inclusión y adaptación de los juegos de rol para usuarios con discapacidad.

Asimismo, se pueden plantear acciones puntuales en el entorno universitario, a modo de eventos ludificados o juegos de rol en vivo, de modo que se fomente la participación de toda la comunidad educativa, involucrando también a los organismos de gestión. Un supuesto evento que involucrase distintos grados podría fomentar la creación de nuevas relaciones sociales, la colaboración entre los participantes para alcanzar las metas y retos propuestos, e, incluso, el futuro desarrollo del trabajo interdisciplinar de los participantes. De este modo, también se podría evaluar si los eventos puntuales tienen algún efecto sobre el bienestar de los estudiantes, valorar una frecuencia adecuada y suficiente para que tenga algún efecto sobre los participantes y conocer si este tipo de actividades les puede ayudar a desconectar de sus responsabilidades y obligaciones, al menos, durante un breve periodo de tiempo, descansando así de sus rutinas.

## Conclusiones

A pesar de que los estudios han obtenido resultados humildes y discretos, se puede plantear un escenario futuro de producción científica bastante amplio sobre una afición que se lleva practicando desde hace casi medio siglo. Las posibilidades que ofrecen los juegos de rol únicamente están limitadas por la capacidad imaginativa de quienes proponen las diferentes partidas y ambientaciones, por lo que se puede plantear una enorme variedad de estudios y de temas a explorar.

Huelga decir que es necesario que se investigue mucho más sobre los posibles beneficios de los juegos de rol, así como elaborar también manuales que prevengan de los peligros de un uso incorrecto. Siempre que se proponga una intervención, será necesario delimitar de forma muy clara los objetivos a alcanzar, además de los contenidos a tratar, ya que los juegos de rol dependen en gran medida de las decisiones que tomen los participantes y de la capacidad de improvisación del director de juego. Esto hace que sea imperativo un control absoluto y un elevado grado de conocimiento sobre la intervención para no reforzar conductas indeseadas de forma inconsciente.

Hasta el momento, se han realizado dos estudios que pretenden describir si existe algún tipo de relación entre el hecho de haber jugado a juegos de rol, el tiempo de permanencia en la afición y la asiduidad con la que se participa en sesiones de juegos de rol con las dimensiones que miden

---

el TECA y el CRI-A, así como se ha realizado un tercer estudio consistente en una intervención directa sobre las habilidades sociales de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual leve.

En estos estudios se hace patente que los juegos de rol pueden tener algún tipo de influencia leve, aunque no de forma masiva, sin haber sido dirigidos por una intervención específica. Por ello se plantea la posibilidad de diseñar actividades dirigidas a la intervención directa con estudiantes y adultos, basándose en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje para que, además, las intervenciones puedan ser aplicadas en diferentes contextos y dirigidas a la diversidad que encontramos en las aulas y fuera de ellas. A partir de estas intervenciones se pueden desarrollar una gran cantidad de investigaciones, de modo que se pueda evaluar la eficacia de dichas intervenciones como una herramienta alternativa e innovadora de enseñanza y aprendizaje.



---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abbot, M. S., Stauss, K. A. y Burnett, A. F. (2022). Table-top role-playing games as a therapeutic intervention with adults to increase social connectedness. *Social work with groups*, 45, 16-31. <https://doi.org/kv5z>
- Achavar, C.C. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. *Foro Educativo*, 33, 115-122.
- Afonso, S. y Aguilera, L. (2021). Desigualdades en el mundo de los videojuegos desde la perspectiva de los jugadores y las jugadoras. *Investigaciones feministas*, 12(2), 677-689.
- Ahmad, F., Shafie, A. y Latif, M. (2010). Role-playing Game-Based Learning in Mathematics. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 4(2), 184-196.
- Aitor, A. y Ayestaran, S. (2003). Aplicabilidad de la Teoría de los Roles de Equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(1), 61-75.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Popular.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66.
- Alba, C., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubilaga, A. (2011). Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. DUALETIC. <https://bit.ly/48B87un>
- Alderson, G. y Lee, K. (Directores). (2017). *World of Darkness: the documentary* [Película]. Luckyday.
- Alomá, M., Crespo, L. M., González, K. y Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *MENDIVE*, 20(4), 1353-1368.
- Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*, 43(2), 245-262.
- Álvarez, R. y Chamorro, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 68-81.

- 
- Alvarracín, A. M., Guanopatín, J. P. y Benavides, P. V. (2022). Aula invertida y trabajo cooperativo para promover habilidades cognitivas superiores. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/kgpx>
- Amador, J. A. y Forns, M. (2019). *La escala de inteligencia de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V. Documento de trabajo*. <https://bit.ly/3xhM9vI>
- American Psychiatric Association (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Panamericana.
- Amirkhan, J.A. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1066-1074. <https://doi.org/dzhdnh>
- Anderson, D. (2019). Bringing philosophy to gaming, not gaming to philosophy. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(2), 23-31.
- Andrade, A. L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research*, 5(2), 132-149.
- Apóstol, S., Zaharescu, L., y Alexe, I. (2013). Gamification of learning and educational games. *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 2, 67-72.
- Arán, V., López, M. y Richaud, M.C. (2021). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(1), 63-83.
- Ardila-Muñoz, J. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. <https://doi.org/fp7x>
- Arenas, D. L., Viduani, A. y Araujo, R. B. (2022). Therapeutic use of Role-Playing Game (RPG) in Mental Health: A Scoping Review. *Simulation & Gaming*, 53(3), 285-311. <https://doi.org/krp3>
- Arias, W. L. y Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
-

- 
- Arréguez, S. (2021). Alfabetización mediática y ludificación: el juego como herramienta para concienciar sobre desinformación. *Interacciones*, 1(1), 1-21.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Editorial Trillas.
- Ávila, A. y Tomé, M. C. (1989). Evaluación de la deseabilidad social y correlatos defensivos emocionales. Adaptación castellana de la Escala de Crowne y Marlowe. En A. Echevarría y D. Páez (Eds.), *Emociones: perspectivas psicosociales* (505-514). Fundamentos.
- Aznar, I., Ramos, M., Romero, J. M. y Garzón, E. (2020). El empleo de los programas de gamificación como estrategia para la mejora de las habilidades sociales del alumnado en riesgo de exclusión social. En T. Sola-Martínez, J. A. López-Núñez, A. J. Moreno-Guerrero, J. M. Sola-Reche y S. Pozo (Eds.), *Investigación Educativa e Inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 27-40). Dykinson.
- Bagès, C., Hoareau, N. y Guerrien, A. (2021). Play to reduce bullying! Role-Playing Games are useful tool for therapists and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(4), 631-641. <https://doi.org/khj4>
- Bahr, A. (2018). *Tiny Dungeon*. Akuma Studio.
- Baker, I., Turner, I. y Kotera, Y. (2022). Role-play Games (RPGs) for Mental Health (Why Not?): Roll for Initiative. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/khj9>
- Banda-Castro, A. L. (2017). Motivación intrínseca y extrínseca en una muestra de universitarios mexicanos. En J. C. Núñez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Molero, J. J. Gázquez, Á. Martos, A. B. Barragán y M. M. Simón (Comps.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 79-86). SCINFOPER.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. y Walters, R (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Barbosa, A. y Trindade, J. D. (2020). Reflexões acerca do roleplaying game (RPG) na educação: potencialidade cognitiva. *Revista Multidebates*, 4(2), 114-124.
-

- 
- Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (2004). The empathy Quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Bartle, R. (2003). *Designing Virtual Worlds*. Pearson.
- Bartlett, F. C. (1995). *Recordar*. Alianza.
- Bateson, G. (1972) *A theory of play and fantasy*. Chandler.
- Bauer, G. (1999). *5000 Jahre Würfelspiel*. Institut für Spielforschung and Spielpädagogik.
- Belbin, R. M. (1981). *Management teams: Way they succeed or fail*. Butterworth-Heinemann.
- Belli, S. y López-Raventós, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14, 159-179.
- Beltrán, W., Kelly, M. y Richardson, S. (2019). *La novia de Barbazul: un juego de rol de horror*. Nosolorol.
- Berriós, X. y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la práctica de profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/kwk5>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Björk, S. y Zagal, J. (2018). Game Design and Role-Playing Games. En J. Zagal y S. Deterding (Eds.), *Role-Playing Games Studies: Transmedia Foundations* (pp. 323-336). Routledge.
- Boies, M. (2020). Empatía, una actitud ética en tiempos del Covid-19. *Moralia*, 43(166/167), 121-128.
- Bornas, X., Rodrigo, T., Barceló, F. y Toledo, M. (2002). Las nuevas tecnologías en la terapia cognitivo-conductual: una revisión. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), pp. 533-541.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 33, 104-113. <https://bit.ly/3oss9Rc>
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979) Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. Academic Press.
-

- 
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21-32.
- Brusi, D. y Cornellà, P. (2020). Escape romos y Breakouts en Geología. La experiencia de "Terra sísmica". *Enseñanzas de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 74-88.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child development*, 53, 413-425.
- Bugstahler, S. (2011). *Universal Design: process, principles and applications*. Disabilities, opportunities, Internetworking, and Technology.
- Burgaleta, R. y Fernández, J. (1984). *Metodología de la Psicología Diferencial*. UCM, Facultad de Psicología.
- Bushyager, M., Stark, L. y Westerling, A. (2018). #Feminism: Una antología de nano juegos de rol. Nosolorol.
- Caballo, V. E. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y Carrobes, J. (eds), *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (pp.553-595). Pirámide
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. y Equipo de Investigación CISO-A (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 26(1), 23-53.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C. y Hofmann, S. G. (2019). Una nueva Intervención Multidimensional para la Ansiedad Social: El programa IMAS. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 27(1), 149-172.
- Cáceres, M. P., Gómez-García, G. y Berrar, B. (2020). Revisión y perspectivas actuales de flipped classroom desde la praxis educativa en el aula de primaria. En T. Sola-Martínez, J. A. López-Núñez, A. J. Moreno-Guerrero, J. M. Sola-Reche y S. Pozo (Eds.), *Investigación Educativa e Inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 41-54). Dykinson.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica.
- Calvas, M.G., Espinoza, E.E. y Herrera, L. (2020). El aprendizaje de la historia en los estudiantes del Cantón Girón, Ecuador. *Revista espacios*, 41(18), 25.
- Campo, L. y Martínez, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la Costa Caribe colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 39-51.
-

- 
- Caravaca, A. (2023). Analizando el uso del JRPG: El significado flotante en la prensa española especializada. En A. Cuadrado y M. Mora-Cantalops (Eds.), *Segundo Congreso Internacional DiGRAES23* (59-63).
- Carbó, J. R. y Pérez-Miranda, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *TESI*, 11(3), 149-167.
- Carbonell, X., Talarn, A. Berany, M., Oberst, U., y Graner, C. (2009). Cuando jugar se convierte en un problema: el juego patológico y la adicción de los juegos de rol online. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 201-220.
- Carl, J. (2017). *World of Darkness: the documentary* [Película] / Entrevistado por periodista. Luckyday.
- Carman, S., Hobart, R., Pinto, J. y Yoon, B. (2011). *La leyenda de los Cinco Anillos (4ª edición)*. Edge Entertainment.
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J. y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/kfc7>
- Chandran, S., Sreedaran, P., Pradeep, J., Manohari, S. M., Kuppili, P. P. y Kishor, M. (2020). Using entertainment media to teach undergraduate psychiatry: Perspectives on the need and models of innovation. *Arch Med Health Sci*, 8(1), 125-132.
- Chappetta, K. C. y Barth, J. M. (2022). Gaming roles versus gender roles in online gameplay. *Information, Communication & Society*, 25(2), 162-183. <https://doi.org/gjrn54>
- Chick, J. (2013). *Dark dungeons*. Chick Publications, Incorporated.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la Salud en adolescentes de 3º de E.S.O.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]
- Chung, T. (2013). Table-top role-playing game and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 56-71. <https://doi.org/gfgtwg>
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuropsiquiatría*, 6(4), 210-217.
-

- 
- Codish, D. y Ravid, G. (2015). Detecting playfulness in educational gamification through behavior patterns. *IBM Journal of Research and Development*, 59(6), 1-12. <https://doi.org/kfkd>
- Colorado, M. E. y Mendoza, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), 312-320.
- Contreras, U. (23 de septiembre de 2023). *¿El término JRPG es discriminatorio? Creativos japoneses de Final Fantasy lo discuten*. Levelup. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de <http://bit.ly/3LB9yiE>
- Corchuelo, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 29-41. <https://doi.org/ctbq>
- Cornellá, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19.
- Costikyan, G. y Slavicsek, B. (1987). *Star Wars, the role-playing game*. West End Games.
- Crespo, M. y Labrador, F.J. (2003). *Estrés*. Síntesis.
- Crist, W. (2021). Debunking the diffusion of Senet. *Board Game Studies Journal*, 15(1), 13-27. <https://doi.org/gk6jbc>.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Da Silva, R. L. (2020). Designing a Digital Roleplaying Game to foster awareness of hidden disabilities. *International Journal of Designs for Learning*, 11(2), 55-63. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v11i2.27257>
- Darley, J.M. y Latané, B., (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383.
- Dauenhauer, E. A. y Dauenahuer, P. J. (2023). Quantifying the Vices and Virtues of Snakes and Ladders through time. *arXiv: Physics and Society*, 2304, 1-27. <https://doi.org/ktmk>
- De Diego, J. C. (2008). El Club de los Martes. Nosolorol.
- De Grande, P. (2014). Robert K. Merton, Erving Goffman, y el recurso del rol. *Journal de Ciencias Sociales*, 3, 55-65.
-

- 
- De la Iglesia, A. (Director). (1995). *El día de la bestia* [Película]. Lolafilms.
- De la iglesia, A. (Director). (2017). *El bar* [Película]. Carolina Bang; Álex de la Iglesia.
- De la Iglesia, A. (Director). (2020). *30 monedas* [Serie]. Pokeepsie Films; Greenlit Productions.
- De la Torre, R. y Berbegal-Mirabent, J. (2018). La ludificación como herramienta de motivación en el aula. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 4, 1-6.
- Dear, W. (1984). *The Dungeon Master: the disappearance of James Dallas Egbert III*. Ballantine Books.
- Defreets, S. (2017). *World of Darkness: the documentary* [Película] / *Entrevistado por periodista*. Luckyday.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2018). Análisis de serious games anti-bullying: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1345-1364.
- Delgado-Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/kfnr>
- Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R, Cuestionario de 90 síntomas – Revisado*. TEA ediciones.
- Deterding, S. (2011). Gamification: toward a definition. *Design, ACM CHI*, 12-15.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (28-30 de septiembre de 2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. MindTrek'11, Tampere, Finland.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. Free Press Paperback.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez-Navarro y L. Torrego (coords.), *Transformando la escuela: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). Wolters Kluwer.
- Dowdell, N. (2022). *Dishonored*. The Hills Press.
- Duffer, M., Duffer, R. y Levy, S. (Directores). (2016). *Stranger Things* [Serie]. Netflix.
-

- 
- Durá, M. (2011). Revisión crítica del psicoanálisis. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 38, 101-111.
- Dyson, S. B., Chang, Y., Chen, H., Hsiung, H., Tseng, C. y Chang, J. (2016). The effect of tabletop role-playing games on the creative potential and emotional creativity of Taiwanese college students. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 88-96. <https://doi.org/f79949>
- Eagly, A. H. (1987). Reporting sex differences. *American Psychologist*, 42(7), 756-757. <https://doi.org/fqrg6r>
- Edo, M. (2004). Joc, interacció i construcció de coneixements matemàtics [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Eisner, B. (Director). (2015). *El último cazador de brujas* [Película]. Summit Entertainment; One Race films.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 317-328.
- Elliott, S., DiPerna, J., Mroch, A. & Lang, S. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: An analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students. *School Psychology Review*, 33(2), 302-309.
- Erenli, K. (2012). The impact of gamification – Recommending Education Scenarios. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 8(S1), 15-21. <https://doi.org/f5gc>
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego, M. B. y González-Montesinos, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/hpvp>
- Espinoza, E. E., Samaniego, R. L., Guamán, V. J. y Vélez, E. O. (2020). La metodología cooperativa para el aprendizaje. Universidad técnica de Machala. *Publicaciones*, 50(2), 41-58. <https://doi.org/kfd9>
- Fannon, S. P. (1999). *The Fantasy Roleplaying Gamer's Bible*. Obsidian Studios.
- Fatland, E. (2005). Knutepunkt and Nordic Live Role-playing: A crash course. En P. Bockman y R. Hutchison (eds.), *Dissecting LARP*, (pp. 11-20) Knudepunkt.
-

- 
- Feldman, R. (2005). *Psicología: Con aplicaciones en países de habla hispana*. McGrawHill.
- Fernández, M. (1999). *Aspectos positivos y negativos del conflicto*. En J. F. Morales, & S. Yubero (Eds.), *El grupo y sus conflictos* (pp. 25 - 46). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fernández-Abascal, E.G. (2018). La ansiedad. In E.G. Fernández-Abascal, B. García, M.P. Jiménez-Sánchez, M.D. Martín & F.J. Domínguez (Eds.), *Psicología de la emoción* (pp. 339-372). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G. y Jiménez-Sánchez, M.P. (2002). *Control del estrés*. UNED.
- Fernández-Martínez, M., Martínez-Caballero, I., Portero, S. y Cebrino, J. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *NURE investigación*, 18(112), 1-11.
- Fernández-Seara, J. L. y Mielgo, M. (2017). *Escalas de Apreciación del Estrés*. TEA ediciones.
- Ferrando, P. J. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12, 383-389.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. (1979). *Dynamic assessment of retarded performers. The learning Assessment Device: Theory, instruments and techniques*. University Park Press.
- Figueroa, H. I., Muñoz, K. E., Vinicio, E. y Zavala, D. F. (2017). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 1-11.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: Crítica del dispositivo pedagógico*. Lugar Editorial.
- Fox, J. y Tang, “. Y. (2014). Sexism in online video games: The role of conformity to masculine norms and social dominance orientation. *Computers in Human Behavior*, 33, 314-320. <https://doi.org/f5xp83>
- Freud, S. (1969). *Introducción al psicoanálisis*. Ed. Alianza.
- Freud, S. (1979). *El yo y el ello* (1923). En S. Freud, *Obras completas* (Vol. XIX): *El yo y el ello y otras obras* (1923-1925) (pp. 1-66). Amorrortu.
- Gaete-Quezada, R. A (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y educadores*, 14(2), 289-307.
-

- 
- Gallardo, J. A. y Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, pp. 41-51.
- Garaigordobil, M. (1992). Juego cooperativo y socialización en el aula. Seco-Olea.
- García, A. (2017). Privilege, Power and Dungeons & Dragons: How systems shape racial and gender identities in tabletop role-playing games. *Mind, Culture and Activity*, 24(3), 232-246.
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit Revista de Psicología*, 11, 63-74.
- García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Eduinnova.
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J. A., y Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logia, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- García-Fernández, J., Fernández-Gavira, J., Sánchez-Oliver, A. J., y Grimaldi-Puyana, M. (2017). Gamificación y aplicaciones móviles para emprender: una propuesta educativa en la enseñanza superior. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 248-259.
- García-Grau, E., Fusté, A., Ruiz, J., Arcos, M., Balaguer, G, Guzmán, D. y Bados, A. (2019). Entrenamiento en asertividad y habilidades sociales. *Dipòsit Digital Universitat de Barcelona, Col·lecció OMADO, document de treball*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/136063>
- Gezuraga, M. y García, A. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 295-316. <https://doi.org/j7bx>
- Gil, P., Sánchez, C. y Conill, P. J. (2019). *Peacemaker*. Nosolorol.
- Goffman, E. (1971). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu editores.
- Goldstein, J. y Francis, J. (Directores). (2023). *Dungeons & Dragons: Honor entre ladrones* [Película]. Paramount Pictures; Entertainment One; Allspark Pictures; Hasbro.
- Gómez-García, S. (2007). Videojuegos: El desafío de un nuevo medio a la Comunicación Social. *Historia y Comunicación Social*, 12, 71-82.
-

- 
- Gómez-Martín, M. A., Gómez-Martín, P. P. y González-Calero, P. A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Icono14*, 2(2), 1-13.
- González, C. X. y Solovieva, Y. (2017). Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 127-145. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.EJGD
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/kfdh>
- González-Rey, F. y Mitjás-Martínez, A. (2019). The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. En F. L. González Rey, A. Mitjás Martínez y D. M. Goulart (Orgs.), *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. Springer.
- González-Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. Editorial Ciencias Médicas.
- González-Villavicencio, J.L., Vele-Caymayo, D.M., Tapia-Brito, D.Y. y Salgado-Oviedo, P.B. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1815-1825. DOI: 10.23857/pc.v7i2.3682
- Gosciola, V. (2009). Narrativa audiovisual de los videojuegos: Aspectos comunes con el cine. *Cuadernos de Información*, 25(2), 51-60.
- Grande, M., y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3).
- Gutiérrez, S., Sanz, J., Espinosa, R., Gesteira, C. y García-Vera, M. P. (2016). La escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne: baremos para la población general española y desarrollo de una versión breve. *Anales de psicología*, 32(1), 206-217.
- Gygax, G. y Arneson, D. (1974). *Dungeons & Dragons*. Tactical Studies Rules.
- Hauser, M. (2008). *La mente moral*. Paidós.
- Helbi, K. A. (2019). *Evaluation of a Role-Playing Game to Improve Social Skills for Individuals with ASD (Dissertation)*. University of Southern Mississippi.
- Hermosín-Mojeda, M. J. y Gómez-Romero, R. (2021). Atención a la diversidad y motivación a través de la gamificación del aprendizaje «*Escape Class-room*». En C. Corchuelo, C. A.
-

- 
- Cejudo, P. A. Moreno-Crespo y O. Moreno-Fernández (coords.), *Hacia la transformación del conocimiento: alternativas pedagógicas innovadoras con colectivos vulnerables*, (pp. 37-54). Dykinson.
- Hernández-Montaño, A. y González-Tovar, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *CIENCIA ergo-sum*, 23(2), 112-120.
- Herranz, P. (2013). Teorías y desarrollo del juego. En P. Herranz y P. Sierra (Directoras). *Psicología Evolutiva I. Volumen II. Desarrollo social*, (pp. 225-247). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hinojo, F. J., Romero, J. M., Rodríguez-Jiménez, C. y Martínez-Domingo, J. A. (2020). Gamificación como enseñanza en educación primaria y en educación física. En T. Sola-Martínez, J. A. López-Núñez, A. J. Moreno-Guerrero, J. M. Sola-Reche y S. Pozo (Eds.), *Investigación Educativa e Inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 55-68). Dykinson.
- Hite, K. (2018). *Vampiro: la mascarada (5 ed.)*. Nosolorol.
- Hoffman, M. L. (1982). The measurement of empathy. En Izard C.E., *Measuring Emotions in Infants and Children* (pp. 279-296). Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1996). Empathy and moral development. *The anual report of educational psychology in Japan*, 35, 157-162.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Huston, T. (2022). Social Media for Teaching Empathy, Civil and Moral Development, and Critical Thinking. En T. Phillips (Ed.), *Exploring ethical Problems in Today's Technological World* (120-140). IGI Global. <https://doi.org/k2cx>
- Ibáñez, R. (2001). *Aquelarre: La tentación*. La Caja de Pandora, S.L.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Encuesta de Población Activa (EPA)*. Instituto Nacional de Estadística.
- Jackson, S. (1986) *Generic Universal Role-Playing System (GURPS)*. Steve Jackson Games.
-

- 
- Jahnke, J. y Stöckmann, B. (2010). Of Dice and Men. The role of dice in board and table games. *Homo Ludens*, 1(2), 37-49.
- Kapp, K. (2012). Games, Gamification and the quest for learner engagement. *Training and Development*, 66(6), 64-68.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Wiley.
- Kapp, K., Latham, W. & Ford-Latham, H. (2016). *Integrated learning for ERP success: a learning requirements planning approach*. CRC Press.
- Karam, J.M., Parra, C. Urrego, G. y Castillo, C. (2019). Estrés en el colegio. Dos variables para reflexionar. *Tesis psicológicas*, 14(1), 1-27. <https://doi.org/khj8>
- Karwowski, M. y Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination?: Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 163-171. <https://doi.org/djwkbp>
- Katz, D. y Kahn, R. L. (1978). *Psicología Social de las organizaciones*. Trillas.
- Kerem, E., Fishman, N. y Josselson, R. (2001). The experience of Empathy in everyday relationships: cognitive and affective elements. *Journal of social and personal relationships*, 18(5), 709-729.
- Keys, B., y Wolfe, J. (1990). The role of management games and simulations in education and research. *Journal of management*, 16(2), 307-336.
- Kirchner, T. y Forns, M. (2010). *Inventario de Respuestas de Afrontamiento – Adultos (CRI-A)*. TEA ediciones.
- Kit, A. (2021). *Las ávidas espadachinas sáficas*. Nosolorol.
- Konstantakos, I. M. (2022). Board Games in Ancient Fiction: Egypt, Iran, Greece. *Board Game Studies Journal*, 16(1), 449-490. <https://doi.org/j55x>.
- Kruel, D., Greenhalg, S. y Barriage, S. (2022). How students and principals understand ClassDojo: Emerging insights. *TechTrends*, 66, 172-184. <https://doi.org/khj5>
- Lagache, D. (1958). *La psychanalyse*. P.U.F.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca
-

- 
- Leal, I., Vidales, F., y Vidales, I. (1997). *Psicología General*. Limusa.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66-73.
- Leonard, D. J. y Thurman, T. (2018). Bleed-out on the brain: The neuroscience of character-to-player spillover in LARP. *International Journal of Role-Playing*, 9(1), 9-15.
- Levy, F., Rautureau, G. y Jouvent, R. (2018) La terapia por realidad virtual en el tratamiento de los trastornos de ansiedad. *VERTEX -Revista Argentina de Psiquiatría*, 29, pp. 51-54.
- Livingstone, I. (1983). *Dicing with Dragons: An Introduction to Role-Playing Games*. New American Library.
- Llagostera, E. (2011). El ocio en la antigüedad. Juegos del mundo. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II: Historia Antigua*, 24, 305-330.
- López-Corolla, J. C. (2019). Los juegos de rol como herramienta terapéutica y como evitar el verdadero peligro. En R. Morales-Carbajal, C. Villa, M. A. Bastarrachea, C.M. Rudich y López, J. C. (Eds), *Memorias del 4º coloquio de estudios sobre juegos de rol*, 22-32.
- López-León, R. y Gómez-Valdez, G. (2018). Entendiendo la empatía en la educación del diseño. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 10, 51-63.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008). *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)*. TEA ediciones.
- Loren-Méndez, M., Pinzón-Ayala, D., y Alonso-Jiménez, R. (2022). Lectura, creatividad y ludificación: una metodología activa del aprendizaje. En B. Bardí y D. García-Escudero (Eds.), *JIDA: Textos de Arquitectura, Docencia e Innovación*, (pp. 169-181). RU Books.
- Luna, Y. G., Conde, A. J., y Rincón, P. E. (2021). Propuesta Didáctica para el Mejoramiento de la Lectura y Escritura: El Juego de Rol en la Virtualidad. *Conocimiento, Investigación y Educación*, 1(11), 31-43.
- Lynch, T., Tompkins, J. E., van Driel, I. I. y Fritz, N. (2016). Sexy, Strong, and Secondary: A Content Analysis of Female Characters in Video Games across 31 Years. *Journal of Communication*, 66(4), 564-584. <https://doi.org/f886bc>
- Lynne, S. (2010). *The functions of Role-Playing Games: How participants create community, solve problems, and explore identity*. McFarland & Company, Inc., Publishers.
-

- 
- Lynne, S. (2013). Social conflict in Role-Playing Communities: An exploratory qualitative study. *International Journal of Role-Playing*, 4, 4-25.
- Maalouf, A. (2019). *El naufragio de las civilizaciones*. Alianza editorial.
- Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152.
- Marín, M. y García-González, A. J. (2012). Introducción al estudio de los grupos. Concepto y tipos de grupos. En M. Marín y R. Martínez-Pecino (Coords.), *Introducción a la psicología social*, pp. 175-192. Pirámide.
- Marouf, R., y Brown, J.A. (2021). A Review on the Contribution of ClassDojo as Point System Gamification in Education en J. Baalsrud, J. Cardoso, L. Roque y P. González-Calero (Eds.), *Entertainment Computing – ICEC 2021* (pp. 441-448). Springer International Publishing.
- Martínez, L. (2019). Los juegos de guerra como instrumento de entrenamiento y análisis militar: del Kriegspiel a la Segunda Guerra Mundial. En E. San Miguel (Coord.), *En la Europa liberal: el poder y el infinito* (pp. 105-136). Fundación Universitaria Española.
- Martínez-Allende, L., García-Monroy, A.I. y Linares, E.E. (2022). El juego, estrategia pedagógica en la enseñanza de la programación y elaboración de algoritmos. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/khjd>
- Martínez-Bonafé, J. y Rogero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/kfdx>
- Martínez-Pinto, S., Pérez-González, A. y Valdés, M.B. (2022). Juegos didácticos para el aprendizaje de las magnitudes en la educación primaria. *Revista Conrado*, 18(87), 451-459.
- Maudet, N. (8 de septiembre de 2021). Vivir-la-propia-muerte dentro del círculo mágico: sentidos y representaciones en torno a la muerte en los juegos de rol [sesión de conferencia]. 12º Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata, Argentina.
- Mayo, I. (2022). Roles, personalidad y estilo de vida. Hacia una concepción personológica de los roles. Encuentros, *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Núm. Extra(1), 12-30. <https://doi.org/k63s>.
-

- 
- McManamon, L. y Ross, J. (2020). *Girl Underground*. The Hills Press.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, Self, and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Medina-Nicolald, M.A. y Tapia-Calvopiña, M.P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos: una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia*, 14(46), 236-246.
- Méndez, J.C. y Arévalo, R.A. (2022). Estrés y ansiedad en estudiantes universitarios de enfermería durante la enseñanza en la pandemia de COVID-19. *Ciencia Latina*, 6(5), 4166-4176. <https://doi.org/khhz>
- Mendoza, J. (2020). Gaming Intentionally: A literature review of the viability of role-playing games as drama-therapy-informed interventions. *Expressive Therapies Theses*. 322.
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martín, D., Molina, D. y Urrea-Solano, M. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 73(2), 113-131. <https://doi.org/k7vg>
- Merriman, V. (2017). LARP Mechanics as Social Skills Training. *The iJournal*, 2(3), 1-4.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Martínez Roca, S.A.
- Miguéns, M. y Pellón, R. (2014). Aspectos históricos, conceptuales y metodológicos en el estudio del aprendizaje y la conducta. En R. Pellón, M. Miguéns, S. Orgaz, H. Ortega, y V. Pérez (Eds.), *Psicología del Aprendizaje* (pp. 9-54). UNED.
- Míguez, L. R. (2019). Juegos de rol en el aula: de la teoría a la práctica. En R. Morales-Carbajal, C. Villa, M. A. Bastarrachea, C.M. Rudich y López, J. C. (Eds), *Memorias del 4º coloquio de estudios sobre juegos de rol*, 43-51.
- Milani, N., Hume, P. y Dowd, T. (1989). *Shadowrun*. FASA Corporation.
- Miller, J.A. (2006). La era del hombre sin atributos. *Virtualia*, 15, 2-20.
- Miranda de la Lama, M. H. y Daturi, D. E. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La colmena*, 112, 51-62. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i112.15772>.
- Mizer, N. (2013). No one Role-Plays the Spanish Inquisition!: The early History of Role-playing Games in Spain. En S. Lynne y A. Vanek (Eds.), *Wyrd con Companion Book* (pp. 77-85). Wyrd con.
-

- 
- Mochocki, M. (2013). Edu-Larp as Revision of Subject-Matter Knowledge. *International Journal of Role-Playing*, 4(4), 55-75. <https://doi.org/kth3>
- Molano, G., Noguera F. Y., Agreda, S. M. y Chingue, Y. G. (2021). El diseño universal para el aprendizaje en escenarios de educación inclusiva. *Paideia*, 27, 63-77. <https://doi.org/k6wq>
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. [bit.ly/3BSgFho](http://bit.ly/3BSgFho)
- Montañés, J. (Coord.) (2003). *Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prismaker System*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J.P. y Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, pp. 235-260.
- Montaño, M., Palacios, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. Schocken.
- Moos, R. H. (1993). *Coping Response Inventory. CRI-Adult form. Professional Manual*. PAR, Inc.
- Moos, R. H. (2010). *CRI-A. Inventario de Respuestas de Afrontamiento*. TEA ediciones.
- Morales-Carbajal, R. y Villa, C. (2019). Adventure School y su impacto educativo. En R. Morales-Carbajal, C. Villa, M. A. Bastarrachea, C.M. Rudich y López, J. C. (Eds), *Memorias del 4º coloquio de estudios sobre juegos de rol*, 1-10.
- Moreira, M. A., Caballero, M. C., y Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, 19(44), 1-16.
- Moroney, E., Lee, S., Ebbert, A.M. y Luthar, S. (2023). Digital media use frequency, online behaviors, and risk for negative mental health in adolescents in high-achieving schools. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 237-254.
- Moya, J. (2017). *Yo fui un asesino: el crimen de la catana* [Película]. Cuarzo Producciones.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
-

- 
- Nepitello, F. y Maggi, M. (2011). El anillo único. Devir.
- Noreña Peña, A. L., Alcaraz Moreno, N., Amador Fierros, G. y Ramos Sánchez, F. J. (2013). La relación de ayuda en el campo de la enseñanza - aprendizaje. *Cultura de los cuidados*, 35, 106-114. <https://doi.org/jvv5>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw Hill.
- O'Donell, P. (1974). *Rol. En teoría y técnica de la psicoterapia grupal*. Amarrortu.
- Orejudo, J. (2019). Gamificar tareas de lectura en una segunda lengua: un estudio preliminar. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 18 (36), 95-103.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *CIE-11: Clasificación Internacional de las Enfermedades* (11ª edición). <https://icd.who.int/es>
- Ormrod, J. E. (2007). *Aprendizaje humano*. Pearson Prentice Hall.
- Orozco, E. C. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 175-191.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. <https://doi.org/gffjp7>
- Ortiz, W., Enrique, F. M. y García, J. E. (2018). Pre-experimento para constatar cambios al aplicar un resultado científico. Ejemplo práctico de una metodología para mejorar el Desarrollo de habilidades del pensamiento geométrico especial. *Opuntia Brava*, 10(3), 329-346.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Ostertagová, E., Ostertag, O. y Kovác, J. (2014). Methodology and Application of the Kruskal-Wallis Test. *Applied Mechanics and Materials*, 611, 115-120.
- Palacios, M., Toribio, A., y Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Pamundi, C. y Piñol, C. (2020). *Fanhunter*. Devir.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adultez*. McGraw Hill.
-

- 
- Parsons, T. (1968). On the Concept of Value-Commitments. *Sociological Inquiry*, 38(2), 135-160. <https://doi.org/dpkxsn>
- Parsons, T. (1970). *Social Structure and Personality*. Free Press Paperback.
- Pasanen, T. (2009). *The Army game Project. Creating an artefact of war*. Jyväskylä.
- Patsaki, E. y Reyes, F. (2016). *Magissa, rol para niños*. Nosolorol.
- Peñacoba, C., Díaz, L., Goiri, E. y Vega, R. (2000). Valoración de las estrategias de afrontamiento empleadas por el colectivo de bomberos en situaciones de emergencia. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 3(3), 100-108.
- Peralta, D.C. y Guamán, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista sociedad & tecnología*, 3(2), 2-10.
- Perdomo, I. R. y Rojas, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161-175. <https://doi.org/g2xk>
- Pérez-Abellán, F. (2010). *El hombre lobo y otras bestias: psicópatas, mujeres diablólicas y monstruos del crimen*. Nowtilus.
- Pérez-Galván, L.M. y Ochoa, A.C. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *ALTERIDAD*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/gg9sjw>
- Pérez-Justo, B., Márquez, D. y García-Prieto, F. J. (2021). Las medidas organizativas para atender a la diversidad. En A. Guerreiro, C. Luísa, M. H. Martins y M. L. Borges (Eds.), *III Congresso Internacional: Direitos Humanos e Escola Inclusiva*, (pp. 608-619). ESEC. <https://doi.org/kwk4>
- Pérez-López, I. J. y Delgado, M. (2002). Modificaciones de los conocimientos aplicados a la práctica de la actividad física relacionada con la salud tras un programa de intervención en secundaria. *Revista de Educación Física*, 86, 5-11.
- Pérez-López, I. J., Delgado, M. y Rivera, E. (2009). Efectos de un juego de rol sobre los conocimientos sobre actividad física y salud en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 349, 481-493.
- Pérez-Miranda, I. y Carbó, J.R. (2010). Juegos de rol y roles de género. *TESI: Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 168-184.
-

- 
- Petersen, S. (1981). *Call of Cthulhu*. Chaosium.
- Petersen, S. (1994). La llamada de Cthulhu. JOC Internacional.
- Piaget, J. W. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. William Heinemann LTD.
- Piaget, J. W. (1979). *Mecanismos del desarrollo mental*. Nacional.
- Piaget, J. W. (1999). La psicología de la inteligencia. Critica.
- Piaget, J. W. e Inhelder, B. (1971). *Psicología del niño*. Ed. Morata.
- Pichón, E. (1985). El proceso grupal. Nueva Visión.
- Pineda, E. O., y Orozco, P. A. (2018). La relación entre ludificación y primera infancia desde la perspectiva del aprendizaje. Un estado del arte. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 4(2), 37.-61. <https://doi.org/kgt8>
- Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Ediciones Gestión.
- Pita, G. E. y Cárdenas, M. M. (2017). Los juegos de roles como método de enseñanza aprendizaje. Sus potencialidades en la asignatura orientación educativa de la sexualidad. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2ª época (Diciembre), 1-10.
- Piuzzi, G. (2010). Videojuegos MMORPG, conceptos, características, problemáticas y posibilidades. *E-innova, Revista Electrónica de Educación e Innovación Multimedia*, 1, 1-11.
- Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Reflexiones*, 85(1-2), 179-187.
- Pöllänen, S. y Arjoranta. J. (2021). Whose were those feelings? Affect and likeness in Halat hisar live action role-playing game. *International Journal of Cultural Studies*, 24(6), 899-916. <https://doi.org/j75g>
- Polo.Acosta, C., Carrillo, M., Rodríguez-Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz, C., Guette, R. y Osorio, A. (2018). Juego de Roles: Una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 869-876.
- Pondsmith, M. (1988). *Cyberpunk 2020*. R. Talsorian Games.
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *TERI, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <https://doi.org/gnxr8f>
-

- 
- Prinz, J. (2011a). Is empathy necessary for morality?. En Coplan, A. y Goldie, P. (eds.), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*. Oxford University Press.
- Prinz, J. (2011b). Against empathy. *Southern Journal of Philosophy*, 49(1), 214-233.
- Puente, A. (2003). *Cognición y Aprendizaje: fundamentos psicológicos*. Pirámide.
- Pulgar, J. L. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Narcea
- Quintero, L., Jiménez, F., y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en educación física. *Retos*, 34, 343-348.
- Raessens, J. (2006). Playful Identities, or the Ludification of Culture. *Games and culture*, 1(1), 52-57. <https://doi.org/fmz9rw>
- Raessens, J. (2014). The ludification of culture. En S. Fizek, M. Fuchs, P. Ruffino y N. Schrape (Eds.), *Rethinking gamification* (pp. 91-114). Meson Press.
- Ramírez, H. (2010). Psicoanálisis y proceso de aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 152-156.
- Ramos, D. y Maya, Y. (2022). Los juegos tradicionales y la motivación por el aprendizaje del idioma inglés. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 565-576. <https://doi.org/khjc>
- 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 quién prefieres ser. *TESI*, 11(3), 8-26.
- Rein-Hagen, M. (2017). *World of Darkness: the documentary* [Película] / *Entrevistado por periodista*. Luckyday.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Paidós.
- Robledo, J. L., Navarro, F. y Jiménez, S. (2013). Gamificación como estrategia de marketing interno. *Intangible Capital*, 9(4), 1113-1144.
- Robles, H. y Peralta, M.I. (2006). *Programa para el control del estrés*. Pirámide.
- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *TESI: Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 185-204.
-

- 
- Rodríguez-Ramírez, J. (2019). Ludificación. Éxitos y posibles desventajas de su aplicación en contextos educativos. *Referencia Pedagógica*, 7(2), 210-230.
- Rodríguez-Rensoli, M., García-Felipe, W. y Fuentes-Rodríguez, C. (2020). Valores éticos y emociones desde el desarrollo de metodologías activas en la formación docente. *Revista Scientific*, 5(15), 220-246. <https://doi.org/k2d7>
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y maestros*, 384, 72-76. <https://doi.org/hj9c>
- Rose, D. H. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: reflections and principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Roussos, A. J., Braun, M. y Asiain, J. (2018). Realidades virtuales en salud mental. *VERTEX -Revista Argentina de Psiquiatría*, 29, pp. 41-50.
- Rubio, M. y Cabañes, E. (2012). El sexo de los píxeles. Del yo-mujer al yo-tecnológico. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 150-166.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El Espacio Europeo de Educación Superior como reto para la educación superior*. Narcea.
- Ruiz, L. A., Canales, B., Austria, L. F. y Noriega, R. S. (2019). Diseño y creación de escenarios de realidad virtual basados en métodos y ejercicios neuropsicológicos. *Acontacs*, 2, pp. 1-9.
- Salter, A. y Blodgett, B. (2012). Hypermasculinity & Dickwolves: The contentious role of women in the new gaming public. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56(3), 401-416. <https://doi.org/ghp4rh>
- Sánchez, V., Álvarez-Ossorio, A. y Álvarez, A. (2022). Iberia: Un juego de rol para una didáctica de la historia antigua significativa e innovadora. *El futuro del pasado*, 13, 641-669. <https://doi.org/10.14201/fdp.27394>.
-

- 
- Sánchez-Bello, C. A. (2022). De la ludopatía a las adicciones comportamentales. En C. A. Herrera, E. Camarena, Y. Roque y J. Aldrete (Eds.), *Temas selectos en Neurociencias y Psiquiatría*, (85-94). Paracelsus.
- Sánchez-Turcios, R. A. (2015). Prueba de Wilcoxon-Mann-Whitney: mitos y realidades. *Revista Mexicana de Endocrinología, metabolismo y nutrición*, 2, 18-21.
- Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología* (Vol. II, pp. 3-52). McGraw-Hill.
- Sandoval, S. A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano I*. Dirección General de Escuelas Preparatorias.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021) *Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schmidt-Madsen, J. (2021). The Crux of the cruciform: Retracing the Early History of Chaupar and Pachisi. *Board Game Studies Journal*, 15(1), 29-77. <https://doi.org/gk6jbd>
- Schneider, E., Froze, I.R., Rolon, V. y Mara de Almeida, C. (2013). Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes*, 8(16), 68-81.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.
- Sempere-Ripoll, F., Andrés-Navarro, B., Rodríguez-Villalobos, A. y Alarcón-Valero, F. (2021). *Aplicación de los conceptos del Aprendizaje Basado en Equipos como herramienta para potenciar la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje para tamaños de grupos grandes*. En IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València. 61-69. <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13447>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 10(1), 4-33.
- Sesenra, S. [Sirio Sesenra] (14 de noviembre de 2019). *El dilema del bebé orco* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/OA3Yw4qle1o>.
-

- 
- Sidhu, P. y Carter, M. (2020). The critical role of YouTube and Twitch in D&D's resurgence. *Proceedings of DiGRA, Australia 2020*, 1-3.
- Sidhu, P. y Carter, M. (2021). Pivotal Play: Rethinking meaningful play in games through death in Dungeons & Dragons. *Games and Culture*, 18(8), 1044-1064. <https://doi.org/kgvq>
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Sigüenza, W. G. y Vílchez, J. L. (2021). Aumento de los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios durante la época de pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(1), 1720-1752. <http://bitly.ws/Fd5J>
- Simkins, D. y Steinkuehler, C. (2008). Critical ethical reasoning and Role-Play. *Games and Culture*, 3(3-4), 333-355. <https://doi.org/cnxxzq>
- Slote, M. (2007). *Moral sentimentalism*. Oxford University Press.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. Wiley.
- Snow, C. (2008). Dragons in the stacks: an introduction to role-playing games and their value to libraries. *Collection building*, 27(2), 63-70. <https://doi.org/bhbg4p>
- Som, A., Delgado, M. y Medina, J. (2007). Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso. *Apunts*, 90, 12-19.
- Soriano, J. y Zorroza, J. (1999). Análisis comparativo de tres cuestionarios de afrontamiento al estrés: CSI, CM y WOC. *Boletín de Psicología*, 62, 43-64.
- Storm, S. y Jones, K. (2021). Queering critical literacies: desidentifications and queer futurity in an afterschool storytelling and roleplaying game. *English teaching: Practice & Critique*, 20(4), 534-548.
- Suárez-Estrada, R. (2017). Pensar y diseñar en plural. Los siete principios del diseño universal. *Revista digital universitaria*, 18(4), 2-12.
- Tarnoto, N., Tentama, F. y Pranungsari, D. (2019). Experimental study based on role play method to improve social skills for pre-school aged children of Street. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(3), 155-161.
-

- 
- Thibault, M. (2019). Taming play: A map of play ideologies in the West and in China. En M. Leone, B. Surace y J. Zeng (eds.), *The waterfall and the fountain* (pp. 329-344). Aracne.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411.
- Tisseron, S. (2006). Los 11-13 años frente al estrés de las imágenes violentas. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 9, 177-197.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.
- Torres, R. (9 de junio de 1994). Una necrosis similar. *El mundo del siglo XXI*.
- Torres-Luyo, S. (2019). Hacia un abordaje del diseño de juegos de mesa en ámbitos académicos. *Actas de Diseño*, 23, 123-126.
- Turner, S. B. (2001). Outline of a General Theory of Cultural Citizenship. En N. Stevenson (Ed.), *Culture and Citizenship*, (pp. 11-32). Sage. <https://doi.org/k7t8>
- Tweet, J. y Rein-Hagen, M. (1987). *Ars Magica*. Lion Rampant.
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano*, 295, 73-78.
- Validvieso-León, L., Lucas, S., Tous-Pallarés, J. y Espinoza-Díaz, I. M. (2021). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165-186. <https://doi.org/khh9>
- Vallejo, L. F., Arévalo, M. C y Vallejo-Urbe, J. (2020). Niveles de Estrés e Irritabilidad en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín durante la época de confinamiento por Covid-19. *Poliantea*, 15(27), 70-77. <https://doi.org/khhx>
- Vand de Vliert, E. (1997). *Enhancing performance by conflict stimulating intervention*. (pp. 208 - 222). Sage.
- Varrette, M., Berkenstock, J., Greenwood-Ericksen, A., Ortega, A., Michaels, F., Pietrobon, V. y Schodorf, M. (2023). Exploring the efficacy of cognitive behavioral therapy and role-
-

- 
- playing games as an intervention for adults with social anxiety. *Social Work with Groups*, 46(2), 140-156. <https://doi.org/grc3kw>
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 177-202.
- Vinyals, X. (2006). El juego y las personas con discapacidades. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (33), 73-82.
- Von Sucro, L. (2017). Encuentros violentos. Chica: un juego para chicos. En M. Bushyager, L. Stark y A. Westerling (Eds.), *#Feminism: una antología de nano juegos de rol* (pp. 88-90). Nosolorol.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Willey & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wain, D. (Director). (2008). *Mal ejemplo* [Película]. Relativity Media; New Regency Productions; Hallway Pictures; WideAwake.
- Waldron, D. (2005). Role-playing games and the Christian right: Community formation in response to a moral panic. *The Journal of Religion and Popular Culture*, 9(1), 3-3. <https://doi.org/gr7djs>
- Walther, B. y Larsen, L. (2020). Gamification and Beyond: The Case of Ludification. En I. Marfisi-Schottman, F. Bellotti, L. Hamon y Klmeke, R. (Eds.), *Games and Learning Alliance* (pp. 125-134). Springer.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business* (Vol. 1). Wharton digital press.
- Williams, J. P., Kirschner, D., Mizer, N. y Deterding, S. (2018). *Sociology and Role-Playing Games*. Routledge.
- Williams, T. (2017). *World of Darkness: the documentary* [Película] / *Entrevistado por periodista*. Luckyday.
- Williamson, T. G. (1801). *Treatise on the Hindostanee Game of Patcheess, With Rules*. T. G. Williamson.
-

- 
- Wintjes, J. (2015). Europe's earliest Kriegsspiel? Book Seven of Reinhard Graf zu Solms' Kriegsregierung and the Prehistory of Professional War Gaming. *British Journal for Military History*, 2(1), 15-33.
- Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8(Sup), 165-186.
- Zaldívar, D. F. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista cubana de psicología*, 12(2-3), 99-107.
- Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of computer games technology*, 2019, 1-8. <https://doi.org/gfw5s5>