

# Juego de Tronos y su potencial didáctico: juegos de rol y cómics en Educación Secundaria

Game of Thrones and Its Potential for Teaching: Role-Playing Games and Comics

Víctor Sánchez Domínguez<sup>1\*</sup> / Juan José Alpresa Rengel<sup>2</sup> / Juan Manuel Corbera Molano<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Córdoba / <sup>2</sup> IES Emilio Manzano (Laujar de Andarax, Almería) / <sup>3</sup> IES Matilde Casanova (La Algaba Sevilla)

## Resumen

Esta aportación analiza el potencial didáctico del universo de Juego de Tronos, entendido como realidad transmedia, y en concreto los juegos de rol y cómics derivados de esta franquicia. Tras un estudio sobre la problemática de este universo analizamos diferentes producciones que puedan servir para enriquecer y dinamizar unidades didácticas para alumnos de Educación Secundaria. Seguidamente se aportará una propuesta didáctica gamificada centrada en la serie de cómics *Caballero de los Siete Reinos* y juegos de rol, diseñada para generar un aprendizaje significativo de la Historia Medieval en adolescentes. Dicha propuesta se ha aplicado en dos centros de Educación Secundaria en los que se ha analizado la visión del alumnado por medio de la adaptación de un cuestionario para percepciones del alumnado frente a experiencias lúdicas así como otro a los docentes.

**Palabras clave:** historia, cómic, juego de rol, gamificación, Didáctica, innovación educativa, Educación Secundaria

## Abstract

This contribution analyses the didactic potential of the Game of Thrones universe, understood as a transmedia reality, and specifically the role-playing games and comics derived from this franchise. After a study of the problems of this universe, we analyse different productions that can be used to enrich and dynamize teaching units for Secondary Education students. We will then provide a gamified didactic proposal centred on the Knight of the Seven Kingdoms comic series and role-playing games, designed to generate significant learning of Medieval History in adolescents. This proposal has been applied in two secondary schools in which the students' perceptions have been analysed by means of the adaptation of a questionnaire for students' perceptions of recreational experiences as well as another for teachers.

**Key words:** history, comic, role-playing game, gamification, Didactics, educational innovation, Secondary Education

## 1. Introducción

Tras asistir al congreso *Juego de tronos, claves desde las Humanidades*, celebrado en Sevilla en 2019, nos surgió la duda derivada sobre si la serie televisiva *Game of Thrones*

\* Autor de correspondencia/corresponding author: Víctor Sánchez Domínguez, [vsdominguez@uco.es](mailto:vsdominguez@uco.es), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1628-2914>

Sánchez Domínguez, V., Alpresa Rengel, J. J. y Corbera Molano, J. M. (2025). Juego de Tronos y su potencial didáctico: juegos de rol y cómics en Educación Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 51. DOI: [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.20255110916](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20255110916) - / Recibido 13-07-2024 / Aceptado 11-04-2025

(2011-2019, a partir de ahora *Juego de Tronos*) podría servir como recurso didáctico más allá de las etapas educativa post obligatorias. De la propia experiencia docente surgían dos problemas que eran difíciles de salvar.

En primer lugar, nos planteábamos si la calificación de la serie, variable entre mayores de 16 años o mayores de 18 (en algunos lugares mayores de 12) apuntaba ya a la necesidad de excluir al público más joven perteneciente a los primeros ciclos de educación secundaria. En segundo lugar, surgía otro problema difícil de solventar, los alumnos de esas edades, ¿podían ser fans de esta ficción?

Ciertamente *Juego de Tronos* ha sido récord de audiencia en EEUU, en España y se ha convertido en un fenómeno de masas que trasciende el ámbito televisivo (Daffonchio, 2023, pp. 204-205). La serie televisiva supuso un punto de inflexión entre el éxito de una saga de novelas y la situación actual en que *Juego de Tronos* se encuentra. Es más, esta factoría sigue expandiéndose con la serie *La casa del Dragón* (2022). Además, tenemos que recordar que la televisión no ha sido la única plataforma en la que se ha desarrollado esta narrativa. Un ejemplo lo tenemos en el juego de rol *Game of Throne* (Lyons y McKinnons, 2005) traducido y publicado en España por la editorial DEVIR en 2006 que permitió a los seguidores de las novelas profundizar en este universo y crear y vivir sus propias aventuras encarnando nuevos personajes de esta realidad. Es por esto, por lo que, en nuestra opinión, *Juego de tronos* es un fenómeno que engloba libros, series, material multimedia, videojuegos, juegos de rol, etc. Así, el autor de esta saga no solo ha creado un universo literario alternativo si no que este se ha convertido en un fenómeno transmedia en constante crecimiento expandiéndose a videojuegos, cómics, multitud de productos de *merchandising* y creaciones propias de los fans (Sánchez Domínguez, 2023, p. 322).

Entendemos que esta nueva realidad cultural se ha abierto paso en la sociedad interactuando con un público mucho más amplio del que estamos acostumbrados en otros universos transmedia, como los derivados de la obra de J. R. R. Tolkien o de J. K. Rowling. *Juego de Tronos* parecía destinada a un sector adulto de la sociedad, debido a la crudeza de la serie en aspectos como la violencia o el sexo. Sin embargo, se ha producido una clara filtración a sectores más jóvenes, derivada en parte por compartir momentos de ocio televisivo o simplemente debido a la invasión cultural que por medio de diferentes canales de comunicación estamos sufriendo. Así pues, no es extraño ver a los jóvenes llevando ropa, comprando juegos o figuritas de este universo. Los cómics son un claro ejemplo de como se ha reducido (que no eliminado) el grado de rudeza, violencia y contenidos sexuales para ampliar el espectro de consumidores (Sánchez Domínguez, 2023, pp. 322-323). Esto nos hace que, desde la didáctica, nos replanteemos el posible valor y potencialidad de este universo, un tanto adulto, pero a la vez tan cercano a los jóvenes de las etapas educativas medias, bien sea bachillerato o la secundaria, además de los estudiantes universitarios (Sánchez Domínguez, 2023).

Desde nuestro punto de vista creemos que este universo de fantasía medieval sobrepasa las barreras del público al que va orientado expandiéndose y siendo cada

vez más difícil encontrar quien no sea capaz de identificar a los personajes de este mundo o sus símbolos (sobre la audiencia, Daffonchio, 2023, pp. 205-206). Sin embargo, entendemos que el nivel de identificación de los elementos propios de la serie varía de manera clara según nos centremos en un grupo de edad u otro.

No podemos negar el gran potencial que tiene *Juego de Tronos* derivado de su impacto mediático y de las múltiples plataformas y narrativas derivadas de la historia principal de G. R. R. Martin. Tan solo ese hecho es suficiente para convertir la saga de libros, la serie y sus derivados en una fuente de recursos para el proceso de aprendizaje. Sin embargo, estos recursos parecían pensados para etapas muy concretas al encontrar un vínculo de unión entre el cercano Poniente que los alumnos conocen y el lejano Occidente Medieval que en nuestras aulas universitarias intentamos explicar (Sánchez Domínguez, 2023).

Si bien se ha definido en otros foros a *Juego de Tronos* como un puente para conseguir un aprendizaje significativo, vinculando contenidos propios de la serie, comunes para su público, con los propios de la historia Antigua y Medieval (Sánchez Domínguez, 2023), hoy nos preguntamos si ese puente es transitable por todos los miembros de la comunidad educativa o solo por aquellos que superen cierta edad.

Para nosotros existe una gran diferencia en identificar a personajes icónicos de esta serie que aparecen en anuncios, memes, y todo tipo de bombardeo mediático, y que ciertamente los que identifican esas figuras icónicas las conozcan mínimamente o les interese la serie. En el presente trabajo intentaremos realizar un repaso a diferentes materiales generados por esta realidad transmedia y su utilidad didáctica. De esta manera, buscamos valorar el potencial docente de los contenidos de este universo estableciendo una continuidad con los contenidos propios del área de Ciencias Sociales y en especial de Historia en la educación secundaria. Para ello, diseñaremos una gamificación basada en esta realidad transmedia, inspirándonos en otras ya existentes, y las aplicaremos en una prueba piloto en dos centros de educación secundaria en Andalucía.

## **1.2. Universos transmedia y su impacto en Educación**

Antes de seguir hablando del potencial didáctico de Juego de Tronos, es necesario aclarar su definición como realidad transmedia y porqué estas realidades son tan importantes para la educación.

Jenkins define las realidades transmedia como historias que se desarrollan a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nueva aportación incorpora una contribución específica y valiosa a esta realidad; para este autor, la forma ideal de la narración transmediática es aquella en la que cada elemento de la misma incorpora contenidos adaptados a sus características expandiéndola de la manera más apropiada a cada elemento (una historia transmedia puede por tanto expandirse en formatos como el cine,

la televisión por medio de las novelas y los cómics, explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones (Jenkins, 2008, p. 102).

Siguiendo este planteamiento, Basilio Cantalapiedra (2018, p. 9) nos apunta que el universo mediático tiene hoy en día múltiples ramificaciones que incluyen además de los medios tradicionales y sus versiones digitales, los materiales producidos por los propios usuarios. Gómez Aguilar (2018, pp.15-16) señala la evolución de internet y de los *software* de producción como responsable de esta revolución mediática, opinión que comparte Chávez-Ordoñez quien ve en internet un catalizador para nuevas narrativas (2014, p. 78). Estas nuevas realidades se retroalimentan planteándose como ramificaciones independientes a la vez vinculadas que tienden a lo que Jenkins (2008) denominó la convergencia mediática que inunda nuestra sociedad con cada una de las nuevas realidades que trascienden el cine, la televisión, la red, conforman nuevos fenómenos fan y, en particular para nuestra experiencia docente, saturan los pasillos de nuestros centros y, si nos descuidamos, nuestras propias aulas. Esta realidad apunala la afirmación casi dogmática de que “estamos conectados”.

Los estudios como los de Jenkins (2008, 2014) sobre el fenómeno fan, las creaciones de estos y el nicho que las empresas ven en esta realidad, nos demuestran que la convergencia mediática es una fuerza de acción e interacción en la que todos podemos participar de manera libre y en la que el usuario no solo consume contenidos, si no que los analiza, selecciona y discrimina según sus ideas, cultura e intereses, e incluso los modifica y expande. Así, narrativas llevadas a un medio como el cine, como *Harry Potter*, o videojuegos como *Pokemon* son verdaderas factorías que saltan a múltiples escenarios (novela, cómic, cine, juegos...) teniendo variedad de relatos paralelos que llegan a las manos de prosumidores que han creado su propia forma de reinterpretación que va desde el fan-Art a verdaderas obras de cine, animación o creación de narrativas (Chávez-Ordoñez, 2014; Guerrero-Pico y Scolari, 2016; Jenkins, 2003, 2014; Scolari 2009).

Este diálogo entre los diferentes elementos del canal mediático nos hace imaginar el potencial que esta filosofía de interacción tendría para la didáctica. Además, los conceptos derivados de la idea de expansión de estas realidades y la idea de convergencia pueden encaminarse hacia un punto común con las nuevas corrientes didácticas basadas en el constructivismo, las metodologías activas y el empoderamiento del alumno como generador de nuevos contenidos.

La legislación actual en España (LOMLOE) aconseja que el alumno sea quien aborde los contenidos del programa educativo para una asimilación activa en la que el profesor deja de ser un transmisor de conocimiento para pasar a ser un facilitador de materiales y un guía que enseña cómo abordarlos y trabajar con ellos a fin de que el alumno les saque el mayor rendimiento. En nuestra opinión, el profesor se asimila a los generadores de contenidos que crean un producto para que el alumno/consumidor lo disfrute y sobre este, cree contenidos propios. El alumno debe aprender por sí mismo los nuevos contenidos y aplicar sus nuevos conocimientos en su vida cotidiana. Este planteamiento

tenía su claro reflejo en el diseño de competencias por parte de los ministerios de Educación en la LOE y la LOMCE (recordemos que en ambos marcos legales se desarrollaba el aprendizaje competencial y concretamente la denominada competencia de aprender a aprender).

Esta nueva percepción de cómo debe ser el proceso de enseñanza aprendizaje permite sortear el problema que el alumnado y el profesorado tienen. El salto generacional cada vez se hace más palpable y más corto y las pautas de comportamiento, las relaciones o los elementos culturales comunes que compartían antaño profesorado y alumnado son diferentes hoy en día cuando en menos de diez años los iconos culturales varían, más aún cuando son extraídos de los medios de comunicación. Trabajos sobre los llamados millennials (Cataldi y Dominighini, 2015; Cuesta et al., 2008; Días et al., 2015) abordan esta realidad, al igual que la problemática de la enseñanza a alumnos nativos digitales o generación Z (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016). Es por ello que ya nos hemos planteado reagrupar los elementos que forman parte del complejo sistema de aprendizaje de una manera similar al que entendemos que sigue el fenómeno estudiado de “la cultura de la convergencia”. En nuestra metáfora transmedia (Sánchez Domínguez, 2023) aprovechamos que el aprendizaje ya no es unidireccional sino multidireccional y reversible para hacer converger al docente, al alumno, a los contenidos... los diferentes elementos enriquecen el proceso de aprendizaje y se benefician del mismo.

## **2. Análisis de los contenidos transmedia de Juego de Tronos para la educación secundaria: cómics y rol**

Pese a todo lo antes mencionado, existe una problemática con el universo de Juego de tronos como realidad transmedia y su potencial educativo: la orientación de las novelas y la serie, diseñadas para un público adulto.

Pasajes como las descripciones de los burdeles, la violación de Daenerys por su esposo Khal Drogo o las seducciones en Dorne no son apropiadas para el alumnado de secundaria, por no hablar de la violencia continuada, algo que complicaba la adaptación de este universo a la docencia. Es por ello que en este apartado hemos decidido centrarnos en los juegos de rol y los cómics, los cuales pueden ser adaptados como recursos para un público propio al de nuestras etapas educativas en cuestión.

Es cierto que en este apartado hemos descartado el análisis de los juegos de mesa y videojuegos. Esto es debido a que, al analizar estos juegos, no hemos constatado que aporten una gran cantidad de contenidos vinculados con el curriculum educativo. Ya que se basan en la trama de la conquista del Trono de Hierro y el dominio de poniente, disminuyendo el nivel de contenidos al distanciarse de la narrativa y centrarse más en sus propios sistemas de juegos.

Algo parecido podría pensarse que pasa con los dos juegos de rol existentes, *Juego de Tronos: el juego de rol* (Lyons y McKinnons, 2005, 2006) traducido al español por DEVIR, y *Canción de Hielo y Fuego* (Schwalb, 2009, 2010) traducido al español por EDGE. Sin embargo, y aunque en ellos hay posibilidades de introducir un gran realismo en luchas y batallas, así como en la descripción de lugares y escenas más o menos comprometidas, estos libros proporcionan, a diferencia de los otros juegos, gran cantidad de contenidos vinculables a nuestras asignaturas propios del universo de Juego de Tronos, como se ha visto en otras aportaciones (Sánchez Domínguez, 2023, pp. 331-335). Es más, la violencia y la sexualidad son algo prescindible y quedan a discreción del director de juego.

Por otro lado, en los cómics y novelas gráficas teníamos sin embargo dos casos diferenciados representados por dos sagas:

La primera es la adaptación de las novelas de Juego de Tronos al cómic por Abraham y Patterson traídas al mercado español por Planeta Cómic (2012, 2013, 2014, 2015). En ella se intenta una adaptación lo más fiel posible de las novelas, trayendo consigo las problemáticas que ya señalábamos en novelas y serie. El propio Abraham afirmó en una entrevista a IGNITEM que esta adaptación tuvo entre sus retos adecuar las escenas de Daenerys Targaryen, un personaje de apenas 13 años, para evitar que le detuvieran por pornografía infantil en EEUU (Abraham, 2011, 3'13"-4'13"); esto podría entenderse como una exageración propia del foro de discusión, pero evidenciaban que la novela gráfica continuaría con el estilo propio de las novelas y de la serie televisiva de HBO. Así pues, *Juego de Tronos: la novela gráfica* (Abraham y Patterson, 2012, 2013, 2014, 2015) presenta contenidos poco apropiados para los estándares de un aula de secundaria, aunque pueda ser leída por los adolescentes en su tiempo de ocio.

El segundo caso lo encontramos en la saga de *Caballero de los Siete Reinos*, adaptación realizada por Avery y Miller también en 2011 de los relatos de Martín conocidos como *Los cuentos de Dunk y Egg*, una serie de novelas cortas que comenzaron su publicación en 1998. Las tres novelas gráficas publicadas hasta la actualidad plantean un relato varias décadas antes a los acontecimientos de Juego de Tronos y presentan las aventuras de un caballero errante, Duncan el largo, mencionado en las novelas como un personaje legendario que llegó a la categoría de Lord Comandante de la Guardia Real y su peculiar escudero Egg, hijo de Maekar Targaryen y posteriormente rey de los Siete Reinos bajo el título de Aemon IV el Improbable. Estos personajes viajan por los Siete Reinos en una historia relacionada con las guerras civiles conocidas como las revueltas de los Fuego Oscuro, rama de la casa Targaryen que aspiraba a suceder a la rama principal. Pese a estar describiendo un mundo de entreguerras en el que todavía se observan los estragos de la primera revuelta (muy especialmente en la segunda novela, *Espada leal*) se aprecia un menor contenido de violencia y sexo a la vez que da una visión más amplia y general de la vida en Poniente centrándose en lo que podríamos definir como aspectos de Historia Social.



Debido a la existencia de estos materiales hemos optado por analizar brevemente tanto los juegos de rol como la saga de *Caballero de los Siete Reinos*, ya que entendemos que tienen un rico contenido de ambientación medieval útil para la didáctica de la historia, así como un registro apropiado para los alumnos de secundaria.

## 2.1. Los juegos de rol

Comenzando por los juegos de rol, hemos de señalar la importancia que tienen como elemento didáctico, en ellos se da una relación acción-participación entre los usuarios y la historia que se mantiene durante el desarrollo de toda la partida. Es por tanto que desde nuestra perspectiva los juegos de rol tienen un gran potencial didáctico para las Ciencias Sociales y concretamente para la historia (Sánchez Domínguez, 2018; Sánchez Domínguez et al., 2022). Esta visión ya ha sido defendida por los planteamientos de revalorización de los juegos de rol expuestos por Carbó y Pérez (2010) que cobran mayor relevancia gracias a las corrientes actuales de didáctica en las que el aprendizaje tiene un carácter más constructivista y encajan a la perfección como ya hemos defendido con el desarrollo de un aprendizaje por medio del juego de rol (Sánchez Domínguez, 2018; Sánchez Domínguez et al., 2022). Por tanto, los juegos de DEVIR o EDGE generarían una experiencia inmersiva en la que el alumno sería un ciudadano de Poniente, interactuando en un mundo medieval con un trasfondo rico en referencias comunes a los contenidos históricos. Al usar los juegos de rol como actividades inmersivas generaríamos en los participantes experiencias significativas de aprendizaje en las que el director de juego, en este caso el profesor, presenta los contenidos por medio del juego y de la narrativa.

En el estudio de los materiales, hemos de decir que ambos libros recogen en sus páginas una completa historia del universo de Juego de Tronos. Esto supone la existencia de una narrativa clara y de un texto de referencia completo, donde se presentan contenidos propios de una sociedad medieval al que pueden acceder los docentes y alumnos tanto para comprender estos contenidos como para vincularlos a otros propios de los libros de texto del centro.

Además, los contenidos propios de la narrativa se ven enriquecidos por la gran variedad de arquetipos de personajes que ambos juegos tienen y que abren un amplio abanico de posibilidades para profundizar en diferentes modos de vida y situaciones. De esta manera, los jugadores pueden generar diferentes experiencias cada vez que se juegue y en cada una de ellas se pueden abordar diferentes contenidos.

En el juego de la editorial DEVIR, la selección de estos personajes se centra en las profesiones, con ocho posibles (artesano, hombre de dios, hombre de armas, bandido, cazador, noble o maestro). La orientación de este juego permitiría al docente centrar la narrativa del juego a contenidos propios de la economía en las sociedades medievales, dando una visión práctica alejándose de las clases teóricas tradicionales.

Por otro lado, en el juego editado por EDGE, tenemos un sistema mucho más abierto, más complejo y con más posibilidades. En esta versión de Juego de Tronos los jugadores no tienen clases definidas como tal, ya que se baraja la posibilidad de jugar con personajes con diferentes edades, posición social, riqueza, etc. Este sistema obliga a docentes y a alumnos a plantear unas reglas previas y un sistema para el diseño de personajes, pero a cambio da la posibilidad de obtener una experiencia mucho más inmersiva, involucrando más a los estudiantes y potenciando su interés. Este sistema interpretativo, pese a ser más complejo, añade además la posibilidad de ver la evolución de los personajes haciendo más significativa la experiencia en la que se va construyendo poco a poco la vida que se interpreta.

Estos dos juegos, además de permitir vivir una experiencia dentro de un mundo de ambientación medieval, en el que exploran e interactúan a través de su imaginación en todas las escenas que el docente genere, marcan toda una serie de objetivos. Esto quiere decir que sus personajes se pueden proponer metas, que conseguirán a través de un sistema de retos, misiones, recompensas. Un ejemplo sería la búsqueda de la promoción social propia de un mundo medieval. Así, la aventura que experimenten nuestro alumnado les hará percibir e incorporar el funcionamiento y las reglas sociales medievales, el feudalismo, la coexistencia de diferentes sistemas económicos (trueque, moneda, letras de cambio), el origen e importancia de los bancos, el papel de la religión, la esclavitud, etc.

Además, el juego publicado por EDGE *Canción de Hielo y Fuego* tiene múltiples suplementos editoriales que profundizan en la descripción de diferentes regiones como *La Guardia de la Noche* (Carriker et al., 2013), en el que se profundiza en la vida a un lado y otro del muro incluyendo la posibilidad de crear tu propia aldea de “salvajes”, una visión que podemos utilizar para abordar contenidos propios de la alta edad media y el proceso de las invasiones. También se pueden crear actividades en las que aprender el funcionamiento de una casa nobiliaria como se ve en el suplemento *Crónicas de Poniente* (Hay et al., 2012) o en *Guía de Campaña* (Chart et al., 2011), pudiéndonos incluso trasladar a Essos un mundo más avanzado y similar al mediterráneo bajo medieval, prolongando las actividades a un temario más avanzado cronológicamente, como sucede en el módulo de *El tesoro del Dragón* (Hammock et al., 2018). Todos estos módulos incorporan contenidos desde los que el docente puede extraer toda la información necesaria para vincular sus contenidos propios de historia, concretamente de historia medieval, con los contenidos del juego.

## 2.2. Los cómics o novelas gráficas

Además de los juegos de rol, queremos abordar también el uso de otro material de gran interés, el cómic, cuyas características didácticas han sido expuestas por multitud de autores desde mediados del siglo pasado (Saitua, 2018). En los años treinta y cuarenta del siglo pasado hubo gran cantidad de autores que compartían la idea de que los cómics podían servir como fuente de motivación y estimulación de la lectura para los alumnos en la Educación Primaria y Secundaria (Saitua, 2018). En 1979 se redactó en



el seno de la conferencia internacional “La educación y el cómic” celebrada en La Roque d’Anthéron el manifiesto en favor del potencial educativo del cómic (Sebastián-Faubel, 2016). Como bien nos recuerda Sebastián-Faubel:

aunque los cómics, la narrativa gráfica o las imágenes fueron un medio criticado y rechazado durante mucho tiempo ya hace tiempo que se han ganado un puesto como herramienta del profesor de ciencias sociales por su interés y potencialidad. (2016, p. 314).

Es este mismo autor quien nos explica como los cómics pueden despertar el interés por la historia, generando curiosidad y dudas, una idea compartida por autores como Decker y Castro (2012) y Saitua (2018).

Los trabajos sobre el uso del cómic como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia se han convertido por tanto en algo común que aborda las diferentes etapas presentado no solo un catálogo de obras que crece con el paso de los años como por ejemplo especialmente útil de Gallo y Játiva (2017) sobre el cómic en la Edad Media que podríamos vincular a esta aportación, sino que además se ha planteado el valor que estos cómics pueden tener como fuente de análisis histórico y herramienta didáctica. Así, recogiendo el trabajo de Oriol (en Gallo y Játiva, 2017) en función de su relación con la historia, divide los cómics en:

- Divulgativos, normalmente con un exceso de información que los hace poco atractivos, mientras que tampoco son útiles como herramienta de referencia para el estudiante.
- De entretenimiento, en los que el marco histórico solo es un escenario que se cuida en función del propio interés del autor.
- Mixtos, en los que la trama puede ser inventada o real, pero siempre encuadrada dentro de hechos históricos, por lo que también puede servir.

Si bien es cierto que esta clasificación es restrictiva y deja las obras que analizamos en el apartado de entretenimiento, siguiéndola, podemos hacernos una idea de qué podemos esperar conseguir con el uso de estos cómics como herramienta divulgativa e instructiva. Así, el marco nos serviría de contexto a través del cual conseguiríamos esa motivación e interés antes mencionados y nos brindarían la posibilidad de generar un entorno de aprendizaje más significativo, siempre y cuando adaptáramos nuestros contenidos y la preparación del recurso a sus posibilidades, evitando caer en el grave error que Sebastián-Faubel recoge citando a Rodríguez, quien afirma que es un error “creer que el cómic va a atraer automáticamente al alumnado y va a sernos de utilidad lo empleemos como lo empleemos” (Rodríguez, en Sebastián-Faubel, 2017, p. 318).

Es por ello por lo que nos resultó especialmente interesante añadir a nuestra, propuesta el uso de los cómics de esta realidad transmediática como fuente gráfica y textual que sirviera como recurso docente para incentivar al alumnado de secundaria y bachiller, no

como material de estudio, si no como recurso motivacional susceptible de análisis y comentario. Para ello, utilizamos adaptación de Los cuentos de Dunk y Egg, más tarde publicada en castellano como Caballero de los Siete reinos planteaban un tipo de relato, con una iconografía y un tipo de escenas adecuado. La adaptación de Avery y Miller del Caballero Errante, con los cómics: *Caballero Errante* (2011), *La espada leal* (2011) y *El caballero misterioso* (2018) (años de la traducción española) abrían un nuevo abanico de posibilidades didácticas al mantener un registro menos “adulto” en los aspectos de violencia y sexo a la vez que describía el universo de juego de tronos desde diferentes perspectivas abordando aspectos sociales, económicos y políticos a través de un viaje de autodescubrimiento de un héroe y su escudero.

Si bien la primera novela gráfica se centra especialmente en un torneo de caballería y el ascenso de Duncan de escudero a caballero, los diálogos e ilustraciones, así como las escenas que describen son de gran interés para motivar al alumnado, así como suscitar dudas de aspectos sociales como podría ser la gran diferencia entre clases en una sociedad feudal frente a la sociedad en la que los alumnos viven. En este punto, la búsqueda de realismo en los relatos de Martin, llevado a la realidad de la novela gráfica por Avery y Miller permiten alejar imágenes románticas del mundo medieval, así como otros mitos pese a ser un relato fantástico. Es por tanto de gran interés ver detalles como el valor del dinero y las cosas (como en las escenas de la posada), los desmanes de los nobles, sobre todo de las casas más altas frente a individuos de estatus inferior como el caballero errante Duncan o el propio muchacho Egg, y elementos tan sorprendentes como los giros del destino en entornos festivos, como las justas, en los que los accidentes mortales eran más que comunes.

Más interesante si cabe resulta la segunda de las novelas, en las que Duncan y Egg pasan a servir a un señor feudal caído en desgracia y enredado en conflictos con otra casa nobiliaria promocionada por la corona. De carácter más social, desde nuestro punto de vista, Espada Leal supera en contenidos a las otras obras de la saga ya que, a través de su narrativa, permite analizar la economía y vida de una pequeña aldea azotada por las guerras civiles entre los nobles partidarios de la rama Fuego Oscuro y los Targaryen, evidenciando el coste en vidas humanas y la repercusión económica derivada del proceso de despoblamiento y decadencia acrecentado por las luchas entre señores feudales que se disputan fortalezas y cuyos mayores bienes son tierras de labor, molinos o graneros. Si bien la primera novela tiene un carácter introductorio y la tercera plantea el viaje a Invernia y vuelve a centrarse en las conjuras palaciegas dentro del intento de crear una nueva rebelión, esta novela permite, a partir de un relato de transición, acercarnos a aspectos poco tratados en las clases, a veces áridos en los manuales, pero muy necesarios como son la economía en las sociedades feudales, las relaciones sociales asimétricas derivadas de los lazos feudovasalláticos, o la ley y la justicia en el mundo medieval.

Así pues, queremos proponer la utilización de los juegos de rol, así como esta serie de novelas gráficas, en especial Espada Leal, como elementos para dinamizar los

contenidos propios de Historia Medieval que se imparten en 2º de la ESO, donde hasta hace poco la propia legislación planteaba que era necesario:

favorecer las metodologías interactivas, que faciliten los procesos de construcción del conocimiento y verbalización e intercambio de ideas; dinámicas, que permitan la combinación de variedad de recursos y escenarios didácticos; motivadoras, que incorporen al alumnado al proceso de enseñanza-aprendizaje haciéndole protagonista del mismo y a través de la presentación de temáticas cercanas a sus intereses y experiencias y resolutivas, centradas en el análisis y estudio de casos vinculados a problemáticas sociales relevantes y en la búsqueda de mecanismos de prevención y de soluciones para aquellas. (Orden de 14 de julio de 2016, p. 158)

Planteándose incluso la utilidad de recursos como los juegos de rol y de simulación como estrategia metodológica (Orden de 14 de julio de 2016, p. 159).

### **2.3. Soluciones didácticas puestas en práctica: la gamificación como metodología activa**

No obstante, tras analizar el potencial de los materiales y antes de esbozar nuestra propuesta de aplicación de los mismos queremos detenernos y ver ejemplos de cómo Juego de Tronos se ha abierto paso ya como herramienta docente. Uno de ellos es el videojuego diseñado por Moreno y Murillo (2018) Juego de Carbonos, que une elementos de la didáctica de la química orgánica y la educación inclusiva con un sistema de avatares y un entorno virtual de escenarios y niveles que se asemejan a los personajes y paisaje de los Siete Reinos. En otros trabajos recientes se ha señalado de cómo esta realidad transmedia ha sido adaptada a la gamificación potenciada por los planteamientos de unas metodologías activas que se filtran desde la idea del Espacio Europeo de Educación Superior (Sánchez Domínguez, 2023). Una simple búsqueda con palabras clave de Gamificación y Juego de tronos (para este caso), nos puede abrir una serie de ejemplos como es *Joc de trons: d'esclaus a reis* diseñada por Maté Puig, administrador del blog *1d10 en la Mochila* (Maté Puig, s.f.). En la publicación de la propuesta el autor plantea no solo el diseño de la misma si no un diario con los diferentes problemas derivados de su aplicación, siendo de gran utilidad para esta aportación. Así, el profesor aprovecha el concepto de creación de entornos propio ya del juego de rol publicado por Edge para que los alumnos generen su propia casa (idea que ya defendimos en otra publicación y que resulta de gran impacto por su capacidad inmersiva y la vinculación del alumno con el proyecto) esto, como en muchas gamificaciones, se traduce en un sistema de premios vinculados con beneficios en el aula, durante los exámenes y en la evaluación. Los premios y puntos se derivan de la realización de actividades prácticas relacionadas con los contenidos de la asignatura, como la elaboración de un Pantocrator, o como plantea Tortosa en una gamificación muy similar también basada en Juego de Tronos<sup>1</sup>, creaciones de contratos medievales, trabajos de investigación y proyectos. Ciertamente la cantidad de unidades didácticas

---

<sup>1</sup> Disponible en: <https://www.miaceduca.es/juego-de-tronos-gamificacion-y-trabajo-cooperativo/>

de contenido medieval en 2º curso de ESO permite prolongar estos proyectos al menos un trimestre, como nos recuerda Maté Puig (s.f.). No obstante, no es monopolio de las áreas de Geografía e Historia el uso de esta temática, como nos muestra el proyecto integral del centro Colegio Vedruna<sup>2</sup> denominado *Game of Vedruna* y que involucra a la mayor parte de las áreas.

### 3. Propuesta gamificada

Una vez analizado el potencial de los juegos de rol, de los cómics y tras ver la difusión que *Juego de tronos* ha tenido en las diferentes etapas educativas creemos que sería oportuno implementar los materiales a fin de poder utilizarlos para gamificar unidades didácticas (en adelante, UD) de 2º de ESO, para ello tomamos en consideración el proyecto educativo del IES Matilde Casanova en La Algaba, provincia de Sevilla, debido a la vinculación con el Departamento de Ciencias Sociales, a la accesibilidad a sus programaciones (IES Matilde Casanova, 2023) y a la organización de UD de manera compacta, concretamente las de contenidos propios de la Edad Media en 2º de la ESO centradas en el 1º trimestre, lo que facilita el diseño de nuestra propuesta.

Para la implementación de estos materiales propusimos un planteamiento metodológico mixto basado en un aprendizaje basado por proyectos que el centro denominó Feudalismo (Matilde Casanova, 2023, p. 7) y en el que introducimos técnicas de gamificación como el sistema de MDA (*Mechanics, Dynamics and Aesthetics*) (Figura 1), que aborda la aplicación por niveles de profundidad (Hunicke et al., 2004; Werbach y Hunter, 2012) y que ya demostrado un gran éxito a la hora de mejorar la motivación y el rendimiento de los alumnos (Díaz y Troyano, 2013). En el se incorporan elementos como el uso de avatares inspirados en el sistema de los juegos de rol, la incorporación de la actividad de diseño y desarrollo de la casa nobiliaria, para potenciar tanto el trabajo colaborativo y enriquecer la experiencia inmersiva por medio de la construcción de una realidad propia gestionada por los propios alumnos (componentes), la aplicación de sistemas de puntos y reglas (componentes y mecánicas) y la propia narrativa de Juego de Tronos como narrativa de las actividades (dinámicas).

En paralelo plantearemos la inclusión de un plan lector trimestral basado en la lectura de la trilogía de novelas gráficas del *Caballero de los Siete reinos* aprovechando el potencial de su narrativa y contenidos para solucionar un problema ya detectado por Maté en su gamificación, la falta de conocimiento de la narrativa de Juego de tronos en las edades de secundaria y por consiguiente el distanciamiento y pérdida de efectividad de la narrativa gamificada. Destacar que el desarrollo del plan lector estaba ya previsto

---

<sup>2</sup> Disponible en: <https://gamificationedufis.wordpress.com/2018/09/19/una-gamificacion-que-no-se-termino-y-no-pasa-nada/>

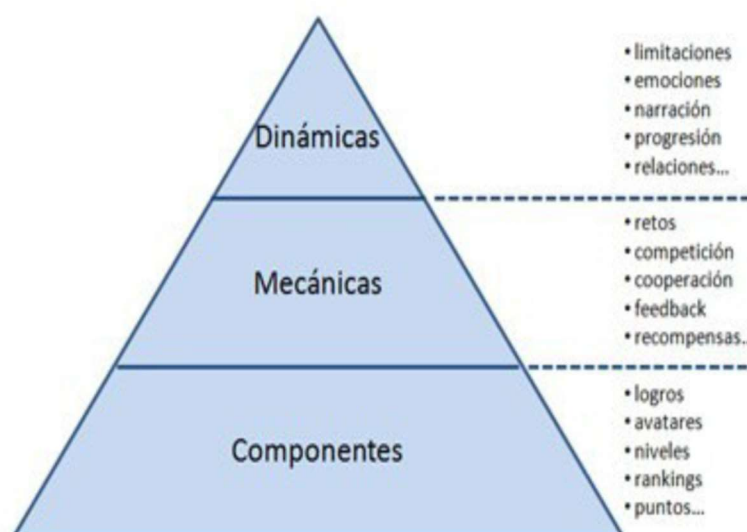


Figura 1. Sistema de MDA. Fuente: Alejandro Biel y García Jiménez (2015, p. 76)

por el centro como se aprecia en su programación para este curso (IES Matilde Casanova, 2023, p. 3).

De esta manera combinamos el diseño de actividades prácticas gamificadas siguiendo planteamientos como los de Marczewski (2015) y Teixes (2015) para abordar una gamificación sea cual sea la profundidad que se desee conseguir incorporando diferentes elementos de la pirámide de Werbach (Figura 1); junto con el uso tradicional del cómic por medio de un sistema de fichas de lectura que permita a los alumnos evaluar su comprensión lectora a la vez que la adquisición de contenidos históricos.

### 3.1. Marco de aplicación de la propuesta

Uno de los motivos por los que hemos elegido la programación del IES Matilde Casanova es su organización de las UD de Historia Medieval en 2º de la ESO. Como podemos ver en la ilustración 2, se encuentran concentradas en el 1er cuatrimestre agrupadas en un total de 5 UD de las que pretendemos tomar solo la 3, 4 y 5. Así el alumno tendrá una doble perspectiva de metodologías docentes para después dar su opinión sobre las mismas, una primera correspondientes a las UD 1 y 2 de manera tradicional y una segunda gamificada con las UD 3, 4 y 5. Además este desdoble metodológico permitirá iniciar la actividad del plan lector dentro de la UD 2 presentando la novela gráfica/cómic de El caballero errante, como elemento de nexo y antecedente a los contenidos de la UD 3, con un plazo para la lectura comprensiva de entre 1 y 3 semanas (tiempo máximo que se estima puede tardar en completarse cada UD).

Así el proyecto tendría una duración de entre 6 y 9 semanas en cuanto al plan lector, con las lecturas de los tres cómics y sus fichas correspondientes y de 4 a 6 semanas en cuanto al proyecto de gamificación.

Ref.D

Cód.Centro: 41702311

Fecha Generación: 03/11/2022 19:54:50

**D. Unidades didácticas: secuenciación y temporización**

Unidades didácticas		
Número	Título	Temporización
1	¿Cómo se fragmentó la unidad del Mediterráneo?	PRIMER TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
2	¿Qué legado nos ha dejado Al-Ándalus?	PRIMER TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
3	¿Cómo se formaron y crecieron los reinos peninsulares?	PRIMER TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
4	¿Guerrear, orar o cultivar la tierra?	PRIMER TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
5	¿Cómo se produjo el renacer de las ciudades y el comercio?	SEGUNDO TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
6	¿Qué supusieron los grandes descubrimientos geográficos?	SEGUNDO TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
7	¿Cómo cambió el Humanismo la manera de pensar?	SEGUNDO TRIMESTRE
<b>Justificación</b>		
Es necesario para desarrollar las competencias clave.		
Número	Título	Temporización
8	¿Cómo nació el Imperio de los Austrias?	SEGUNDO TRIMESTRE

Pág.: 17 / 33

Figura 1. Adaptación y secuenciación de UD y contenidos Historia 2 ESO. IES Matilde Casanova. Fuente: Departamento de Geografía e Historia del IES Matilde Casanova

Sin embargo, la imposibilidad de aplicación durante el curso 2022/23 nos llevó a retrasar el proyecto al presente curso, gracias a lo que hemos podido sumar al proyecto al centro IES Emilio Manzano, localizado en Laujar de Andarax, Almería<sup>3</sup>.

### 3.2. Objetivos

Por medio de nuestra propuesta nos propondríamos los siguientes objetivos:

- Motivar al alumnado a profundizar en los contenidos de Historia medieval por medio de la lectura de cómics
- Dinamizar las clases por medio del uso elementos de gamificación como son los avatares y los sistemas de puntos y rankings
- Desarrollar proyectos por cada UD's vinculados a estos sistemas de puntos y rankings que favorezcan el aprendizaje colaborativo

<sup>3</sup> La documentación del IES Emilio Manzano ha sido consultada a través de su web: <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/iesemiliomanzano/dibujo/materiales-recursos/>



- Potenciar la adquisición de las competencias específicas y criterios de evaluación propios de las programaciones consultadas

### 3.3. Características de la muestra y toma de datos

Como hemos aclarado previamente la aplicación de nuestra propuesta gamificada se ha llevado acabo en dos centros de diferentes puntos de la geografía andaluza. Así en ambos centros hemos contado con una clase que se ha ofrecido a desarrollar la experiencia piloto que proponíamos. De esta manera, tanto en el IES Matilde Casanova como en el IES Emilio Manzano, hemos contado con una clase de 2º ESO. En ambos grupos se ha aplicado el proyecto tras instruir al profesorado por medio de seminarios virtuales en los que se ha explicado cada elemento de la gamificación dejando por escrito las características del proyecto.

Para la toma de datos se ha optado por un análisis de las percepciones del alumnado frente a la introducción de metodologías lúdicas por medio de un instrumento de análisis estadístico. Debido a la escasez de instrumentos que evalúen estos aspectos se ha optado por la adaptación del cuestionario PAMLES (Sánchez Domínguez et al., 2023) que aborda esta problemática para alumnado universitario. Así, por medio de un cuestionario de diez ítems, organizados a través de una escala Likert de 1-5 se analizaría si el alumno está totalmente de acuerdo con las afirmaciones presentadas (cuando otorgan un 5) o en total desacuerdo (cuando le otorgan un 1).

Tras consultar al profesorado sobre la claridad y pertenencia de los ítems se ha optado por mantener los Ítems principales del cuestionario y pasarlo tras la conclusión del proyecto a través de un cuestionario Google Forms. La muestra de alumnos que han realizado el cuestionario tras la actividad se ha compuesto 19 del IES Emilio Manzano y 15 del IES Matilde Casanova con edades comprendidas entre los 13 y 14 años (dos alumnos con 15) siendo un 62,9% de genero masculino y un 34,3 de género femenino (Figuras 3 y 4).

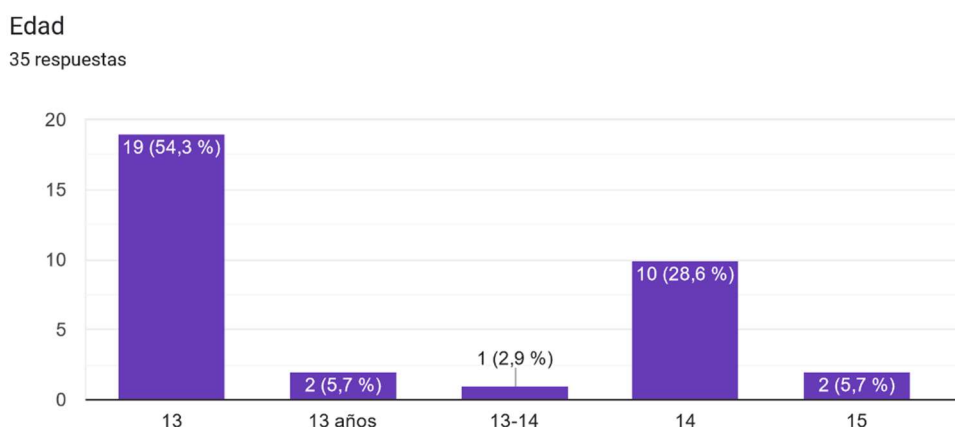


Figura 3. Edad de los participantes. Fuente: Elaboración propia

## Sexo

35 respuestas

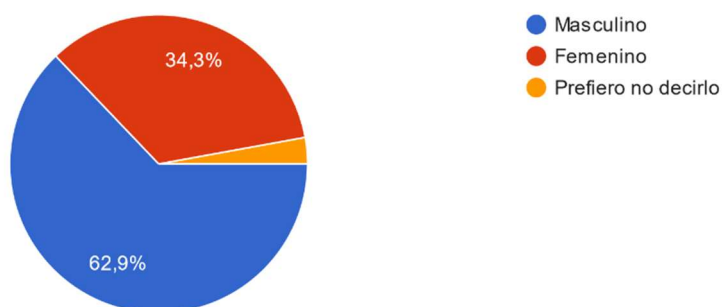


Figura 4. Sexo de los participantes. Fuente: Elaboración propia

Para tener una visión más completa se ha pasado un breve cuestionario de doce preguntas al profesorado participante en las que se recogen los principales aspectos del proyecto con el fin de conocer la percepción del propio profesorado de una manera más extensa (Tabla 1).

Ítem	Pregunta
1	¿Cómo valorarías la experiencia de este proyecto?
2	¿Crees que el proyecto ha enriquecido el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Por qué?
3	¿Has notado algún aumento en la motivación y participación del alumnado?
4	¿Crees que la narrativa medieval del mismo ha sido atractiva para el alumnado?
5	¿La elección de Juego de Tronos para ésta ha sido adecuada?
6	¿Cómo valorarías el plan lector? ¿Crees que el alumnado lo ha disfrutado? ¿Por qué?
7	¿Crees que las actividades y proyectos gamificados han sido motivantes?
8	¿Has notado mejoría en el rendimiento conforme a años anteriores?
9	¿Cuál es la impresión general que se te ha transmitido por parte del alumnado?
10	¿Cuál ha sido la mayor dificultad con la que te has encontrado en este proyecto?
11	¿Qué cambiarías?
12	¿Repetirías la experiencia? ¿Por qué?

Tabla 1. Cuestionario para el profesorado. Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Actividades diseñadas

El primer elemento diseñado fue el plan de lector el cual se ejecutó por medio de la lectura de los tres cómics de la serie Caballero de los Siete Reinos. Esta actividad se planteó con carácter obligatorio aprovechando las horas de lectura obligatorias vinculadas a las asignaturas. Se buscó su realización durante el desarrollo de las UD, 2, 3 y 4, como actividad evaluable de los criterios que se trabajan en dichas UD, a fin de motivar al alumno a realizar la actividad. Cada lectura tuvo unos objetivos específicos comunes en cuanto al ámbito de desarrollo de competencias (CCL, CAA y CEC) y

diferentes a la adquisición de contenidos propios del temario. El plazo de desarrollo para cada lectura y la elaboración de la ficha se estimó en torno a 3 semanas. Se solicitó al profesorado que el alumnado realizara la ficha de comprobación de la lectura ya que esta era uno de los instrumentos de evaluación, así como lo que forzaría a profundizar en los diferentes elementos del comic. La ficha tenía como finalidad desarrollar la competencia lectora en cuanto a la capacidad de comprensión lectora por medio de preguntas cortas centradas en los personajes y acciones desarrolladas en cada cómic y la creatividad por medio de preguntas de desarrollo como son el resumen, identificación y argumentación de los personajes favoritos e identificación de comportamientos sociales de difícil comprensión y su porqué.

En paralelo se aplicó como segundo elemento el diseño de avatares que sería clave para el desarrollo de *rankings* y sistemas de puntos. El uso de este componente se vinculó a la narrativa derivada del plan lector a fin de generar una mayor aceptación y motivación con respecto a la motivación. Para el diseño de avatares se aplicó un cuestionario de elaboración propia llamado la senda de los siete<sup>4</sup> (Sánchez Domínguez, 2023).

Una vez establecidos los avatares, el profesor comenzó con el proyecto “La casa noble”, tercer elemento que consistía en una actividad que fomentara el aprendizaje colaborativo y cuya evaluación se traduciría en un 10% de la calificación de cada UD de las tres en las que se llevó acabo. Este proyecto mezclaba elementos de la gamificación de Maté Puig (s.f.) con el presentado para alumnos universitarios (Sánchez Domínguez, 2023). El profesorado seleccionó grupos de 3 a 5 alumnos que conformaron una casa noble inscrita en un *ranking* de casas con el que se interactuaría por medio de puntos conseguidos por intervenir en clase, y realización de actividades. Una vez a la semana se realizaba el recuento de puntos del *ranking* y todos los grupos recibían pequeños beneficios en relación con el puesto obtenido. Se buscó potenciar la competitividad, pero no solo centrarnos en ella, para evitar la frustración y el consecuente abandono derivado de un estancamiento en los *rankings*. En este punto, aconsejamos al profesorado adaptar las actividades a formatos menos tradicionales como pueden ser Kahoot, Socrative o Jumble, que permitieran dinamizar las sesiones, evaluar de manera

---

<sup>4</sup> Disponible en: <https://pregunta2.com/test/la-senda-7-24443>

automática y mantener un registro fácilmente extrapolable a los *rankings* (Álvarez Melero et al., 2018). Finalmente, se optó por apoyar la gamificación con la recreación de una maqueta de cada casa noble (Figura 5).



Figura 5. Fotografías de las maquetas realizadas por el alumnado del IES Matilde Casanova para la actividad “La casa Noble”. Fuente: los autores

El último elemento que proponemos para gamificar estas UD se centrará en el uso de proyectos específicos de cada UD. El primero centrado en la ciudad medieval, el segundo en los reinos de la Edad Media peninsular y el tercero en los movimientos artísticos/culturales. Así este elemento vinculado a los grupos generados por la actividad “La casa noble” hacía que cada casa tuviera que diseñar su ciudad, elegir y analizar al reino al que juraban lealtad y vasallaje y los cambios artísticos y culturales acaecidos en su casa desde el románico al gótico. Cada proyecto era coordinado por uno o dos miembros del grupo vinculados a sus avatares y su carácter (carácter socioeconómico la ciudad, político el reino y cultural los movimientos artísticos). Cada proyecto tuvo como resultado una maqueta con una memoria que el grupo expuso en clase y en el que volcó los contenidos aprendidos durante la UD correspondiente (Figura 6). Estos proyectos supusieron el 10% de la calificación de cada UD.

Así pues, podemos ver cómo los diferentes elementos buscaban envolver al alumno en una narrativa nueva, más dinámica en la que ejerciera un papel más activo y en la que por medio de su trabajo fuera adquiriendo y generando nuevos contenidos. Todos los elementos estaban interrelacionados y confluían en los instrumentos de evaluación diseñados por el profesor en cada UD, por lo que entendemos que la vinculación de estos elementos con una prueba de evaluación escrita permitía una mejora de los resultados en cuanto a la calificación derivados de una mejora del aprendizaje.



Figura 6. Fotografías de las presentaciones de los proyectos de los alumnos del IES Matilde Casanova. Fuente: los autores

#### 4. Resultados

Los resultados tomados a partir del instrumento PAMLES y que analizan la aplicación de la gamificación de Juego de Tronos plantean una perspectiva bastante positiva.

Desde una perspectiva general, podemos ver que la modalidad de aprendizaje por resolución de problemas a través de la gamificación (ítem 1) muestra que a un 88,5% del alumnado le ha gustado dicha modalidad (Figura 7) siendo un 77,1 % el alumnado que creen que las estrategias lúdicas son una buena estrategia (ítem 3) (Figura 8).

1. Me ha gustado aprender resolviendo problemas a través actividades lúdicas (juegos) diseñadas por el profesor  
35 respuestas

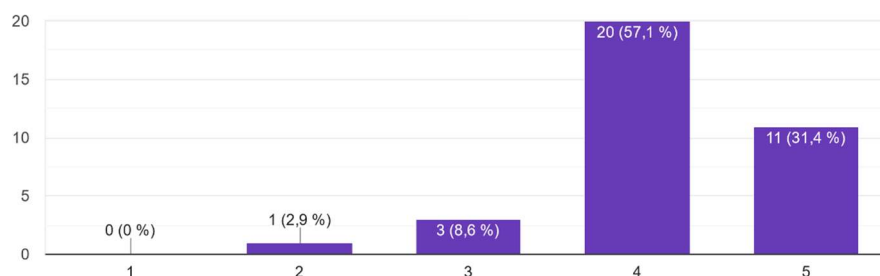


Figura 7. Ítem 1. Fuente: elaboración propia



3. Una buena manera de aprender los contenidos de esta asignatura ha sido a través de estrategias lúdicas (juegos)

35 respuestas

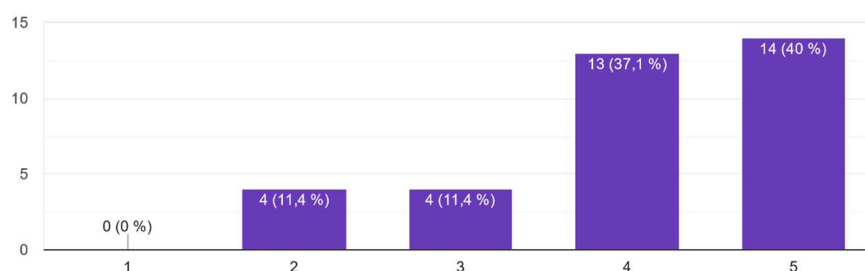


Figura 8. Ítem 3. Fuente: elaboración propia

Una de las posibles problemáticas que estas estrategias presentan es el consumo de tiempo. Así, pese a que los proyectos han consumido gran parte de la secuenciación de las unidades didácticas del presente curso, un 82.8% de alumnado piensa que las estrategias lúdicas no han sido una pérdida de tiempo (ítem 8) (Figura 9). Aunque sí es cierto que un 41,5% expresó su impresión de que las actividades no abordaron todos los contenidos que ellos consideraban importantes como se deduce del ítem 6 (Figura 10).

8. Jugar en clase, como estrategia de enseñanza, ha hecho perder el tiempo a los alumnos

35 respuestas

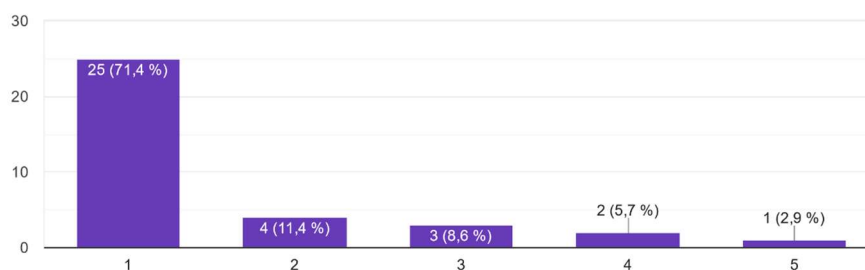


Figura 9. Ítem 8. Fuente: elaboración propia

6. Jugar en clase restó tiempo para trabajar contenidos importantes

35 respuestas

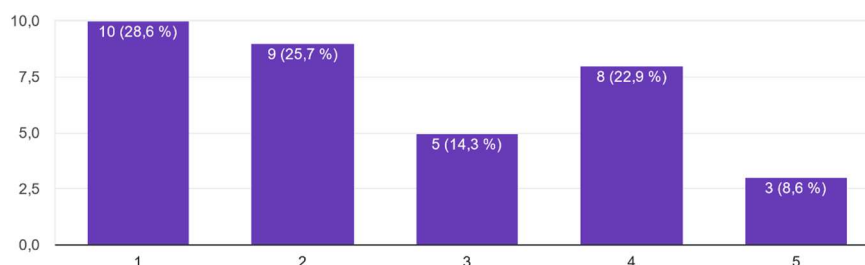


Figura 10. Ítem 6. Fuente: elaboración propia



Otras de las incógnitas que surgían de la aplicación de este aprendizaje basado en proyectos y gamificación era si el alumnado aceptaría los cambios en su dinámica de clase en relación a los sistemas de evaluación. Así, un 88,6% de los encuestados han valorado que la variedad de actividades ha generado nuevos recursos útiles para una mejor evaluación de la asignatura (ítem 4) (Figura 11), algo que contrasta ligeramente con la precepción general que los alumnos tenían en la que un 50% estaba de acuerdo con que la evaluación fuera al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 7) (Figura 12). No obstante, en el ítem 9, los alumnos han manifestado que la gamificación ha ayudado a evaluarlos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Figura 13).

4.El uso de actividades lúdicas (juegos) en clase me ha aportado elementos que se pueden incorporar a la calificación de la asignatura

35 respuestas

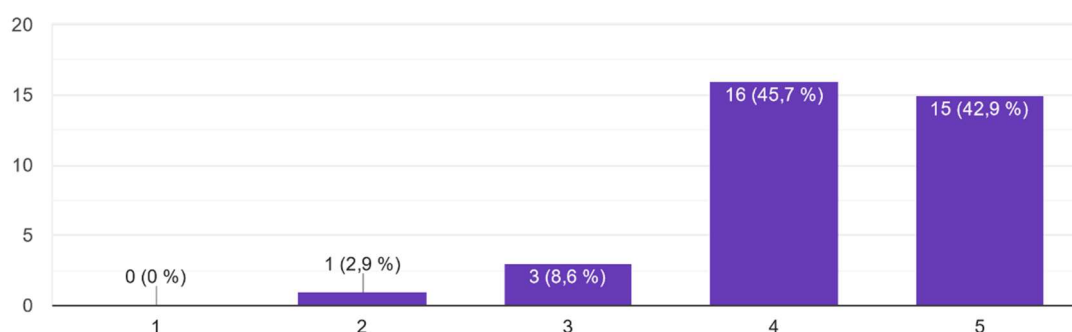


Figura 11. Ítem 4. Fuente: elaboración propia

7.La evaluación solo debe darse al final del proceso

34 respuestas

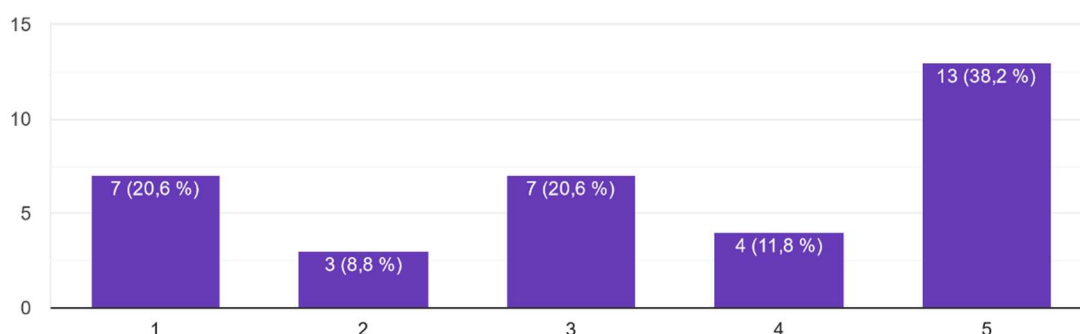


Figura 12. Ítem 7. Fuente: elaboración propia

### 9. Las estrategias lúdicas han ayudado a evaluar durante todo el proceso y no solo al final

34 respuestas

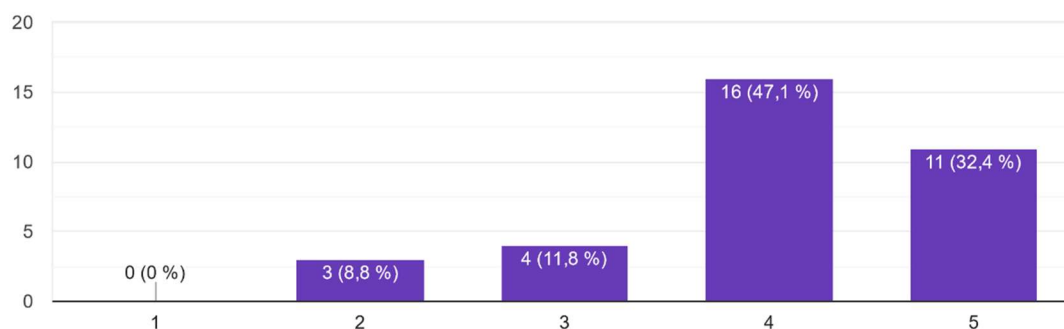


Figura 13. Ítem 9. Fuente: elaboración propia

Además de analizar la percepción frente a las actividades, a la gestión del tiempo y a la evaluación PAMLES aborda a través de varios ítems la percepción frente al aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias lúdicas y como en estos contextos los alumnos perciben su influencia en el proceso educativo. De esta manera el 60% de los alumnos encuestados plantean que el trabajo en equipo no dificulta el proceso de aprendizaje (ítem 5) (Figura 14), siendo además un 80% los que piensan que ha enriquecido el proceso de aprendizaje (ítem 10) (Figura 15).

Por último, en relación al cuestionario PAMLES, tenemos que recordar que también aborda la percepción de los encuestados en cuanto al grado de adecuación de las actividades lúdicas para hacer frente a las actividades de la vida cotidiana, así en el ítem 2 diseñado para esta cuestión, vemos una clara indecisión, ya que solo un 48,6 % creen que sí preparan para hacer frente a los problemas diarios mientras que un 40% duda al respecto planteando una opción intermedia (Figura 16).

### 5.Trabajar en equipo ha dificultado el proceso de aprendizaje

35 respuestas

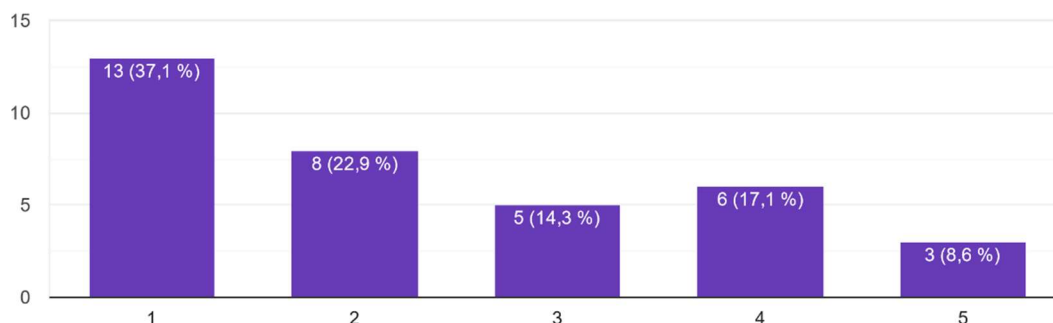


Figura 14. Ítem 5. Fuente: elaboración propia

### 10. Trabajar en equipo ha enriquecido el proceso de aprendizaje

35 respuestas

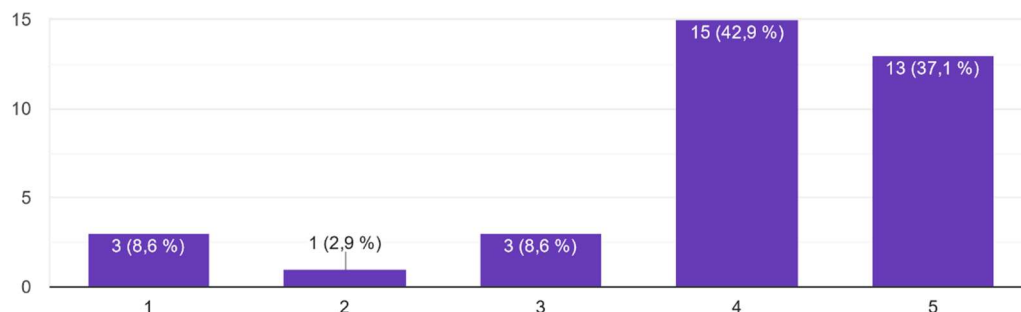


Figura 15. Ítem 10. Fuente: elaboración propia

### 2. Los contenidos aprendidos a través de estrategias lúdicas (juegos) me han preparado para hacer frente a situaciones de la vida cotidiana

35 respuestas

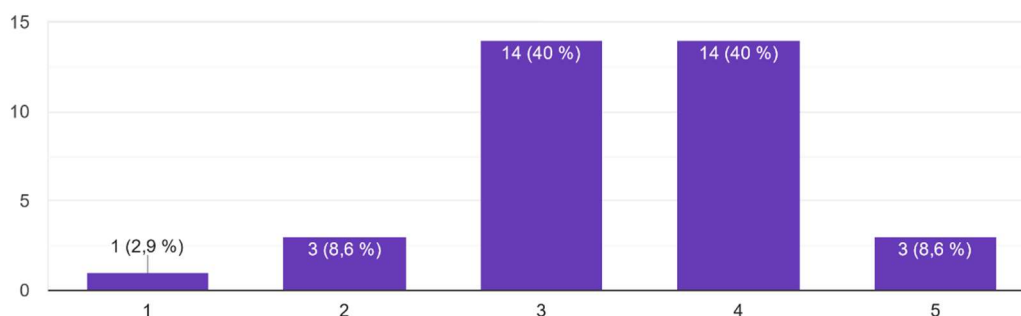


Figura 16. Ítem 2. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los datos del cuestionario pasado al profesorado participante nos han dejado unos resultados de gran interés, en parte debido a la diferencia de los mismos.

En primer lugar, desde una perspectiva general ambos profesores han mostrado su satisfacción con respecto a las actividades, las cuales les han parecido interesantes, motivadoras e innovadoras.

En segundo lugar, la elección de Juego de Tronos ha sido vista como un acierto a la hora de despertar la atención del alumnado, ya que presenta un elemento novedoso extraído del ámbito televisivo. Sin embargo, en uno de los centros el profesorado ha detectado una falta de conocimiento sobre la serie, siendo lo interesante para los discentes la introducción de la gamificación y sus mecánicas y no tanto la narrativa.

En tercer lugar, con respecto a la evaluación de la efectividad del plan lector encontramos que en uno de los centros el profesorado encontró grandes dificultades

derivadas de la falta del hábito de lectura, mientras que en el otro centro participante el plan lector fue un éxito vinculado al formato, ya que la novela gráfica es el más prestado en su biblioteca. Así, para que el alumnado realizara las lecturas, pese al uso de las horas obligatorias de lectura que marca la legislación, el profesor del primer centro descrito ha transmitido la queja generalizada por parte del alumnado que veía excesivamente extensas las lecturas, pese a ser cómics adaptados a su edad.

En cuarto lugar, el profesorado ha detectado mejoría en los resultados con respecto a cursos anteriores y con respecto a otras unidades no gamificadas.

Finalmente, ante las posibles dificultades que podrían surgir, los encuestados han planteado, por un lado la extensión de las lecturas en el centro donde se ha detectado la falta de hábito lector, y la propia extensión del temario, la cual no han vinculado a un fallo de secuenciación, si no a la propia realidad de la programación.

## 5. Conclusiones y limitaciones de la investigación

A modo de conclusión, este trabajo nos ha ayudado a clarificar las dudas con las que comenzábamos. Así, el estudio realizado sobre los materiales propios de la factoría de Juego de Tronos nos permite en primer lugar contestar de manera positiva a una de las preguntas iniciales de este trabajo: sí, existen materiales en esta realidad transmedia que permiten la adaptación de los mismos como recursos didácticos para las etapas educativas de enseñanzas medias. Como hemos observado, los juegos de rol y los cómics (concretamente la saga de *Caballero de los Siete Reinos*) presentan contenidos vinculados con los propios de la Historia Medieval para estas etapas, sin llevar aparejado las complicaciones narrativas que las series televisivas y las novelas incorporaban. Estos materiales pueden servir como recurso para introducir la historia medieval en los discentes, así como despertar su interés por la misma.

Sin embargo, la certeza de que estos materiales transmedia pueden ser adaptados chocan con uno de los problemas que si bien sospechábamos ha quedado reflejado en los análisis realizados por el profesorado participante y encuestado. *Juego de Tronos* no tiene el mismo impacto mediático en la franja de edad propia de estas etapas educativas y por tanto, pierde parte del atractivo que tenía como elemento motivador en educación superior o en otros ámbitos de edad. Si bien los materiales analizados tienen un fuerte elemento motivador, este radica más en su formato, juegos y cómics, y no tanto en la fama de las novelas en las que se inspira la serie que ha sido éxito mundial.

En relación a la propuesta didáctica, la introducción de elementos gamificados ha sido muy bien recibida tanto por el alumnado como por el profesorado, como se demuestran en los resultados publicados. La gamificación se percibe por tanto como una metodología motivadora y atractiva por docentes y discentes que plantean la posibilidad de repetir. Los resultados descritos por los profesores participantes muestran una

mejoría generalizada ya que, incluso los alumnos con mayores dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje se han integrado durante las primeras sesiones debido a la novedad de la metodología.

Por otro lado, hemos detectado grandes diferencias en los centros que han participado de este proyecto piloto, por lo que entendemos que una de las limitaciones del mismo ha sido el tamaño de la muestra. Su ampliación nos permitirá en un futuro tener una visión más completa del impacto que estos recursos y metodologías pueden generar.

Además, pese a los intentos de reducir los elementos digitales para que la propuesta sea adaptada a cualquier contexto, hemos detectado aún la existencia de una brecha tecnológica derivada a la limitación de acceso a internet. Esta cuestión necesita ser aclarada, pues si bien los centros cuentan con salas equipadas con ordenadores, estas no se adecúan a una ratio 1:1 y se deben utilizar en grupos. Esto ha dificultado la toma de datos ya que los cuestionarios se han pasado a través de la plataforma Google Classroom, hecho que ha producido, pese a la insistencia del profesorado que no se recabara toda la información disponible debido a la falta de participación en una actividad no evaluable, el cuestionario.

Finalmente, tras analizar la percepción del alumnado y del profesorado, percibimos que es necesario ahondar en la renovación de recursos didácticos incorporando algunos no tan nuevos pero sí poco utilizados como el cómic y los juegos de rol; además de implementar de manera habitual nuevas metodologías activas como la gamificación, que si bien son mencionadas en las formaciones que recibe el profesorado e incluso en el marco legal, tienen poco impacto debido a la necesidad de tiempo por parte de los docentes para la preparación de las mismas.

## **6. Agradecimientos**

Especial agradecimiento a los equipos docentes colaboradores del centro IES Matilde Casanova y del IES Emilio Manzano.

## 7. Referencias

- Abraham, D. (2011, 11 de diciembre). *Ignite New Mexico: Adapting Game of Thrones* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JysSrzkDFzQ>
- Abraham, D. y Patterson, T. (2012). *Juego de Tronos. Novela Gráfica* (Vol. 1). Planeta Cómic.
- Abraham, D. y Patterson, T. (2013). *Juego de Tronos. Novela Gráfica* (Vol. 2). Planeta Cómic.
- Abraham, D. y Patterson, T. (2014). *Juego de Tronos. Novela Gráfica* (Vol. 3). Planeta Cómic.
- Abraham, D. y Patterson, T. (2015). *Juego de Tronos. Novela Gráfica* (Vol. 4). Planeta Cómic.
- Alejandro Biel, L. y García Jiménez, A. M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo y C. Morán Rodríguez (Eds.), *Actas del L Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español: La cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI* (pp. 73–83). AEPE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/congreso\\_50.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_50.htm)
- Álvarez Melero, A., Álvarez-Ossorio Rivas, A., Cidoncha Redondo, F. y Sánchez Domínguez, V. (2018). El uso del Kahoot y del Jumble como herramienta de trabajo para la enseñanza para la Historia Antigua y Medieval de España. En M. Rodríguez López y R. Anguita Martínez, *Innovaciones en el aprendizaje con tecnologías digitales* (pp. 97-108). Egregius.
- Avery, B., Martin, G. R. R. y Miller, M. S. (2011). *El caballero errante*. DeBolsillo.
- Avery, B., Martin, G. R. R. y Miller, M. S. (2011). *La espada Leal*. DeBolsillo.
- Avery, B., Martin, G. R. R. y Miller, M. S. (2018). *El caballero Misterioso*. DeBolsillo.
- Cantalapiedra, B. (Coord.). (2018). *Experiencias transmedia en el mundo mediático*. Egregius.
- Carbó García, J.R. y Pérez Miranda, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 149–167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Carriker, J. D., Hammock, L., Lyons, M., Hay, J. y Rebischke-Smith, B. (2013). *La guardia de la noche, un suplemento para Canción de Hielo y Fuego* [Juego de rol]. Edge Entertainment.
- Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 12(19), 14-21.
- Chart, D. et al. (2011). *Guía de Campaña: Canción de Hielo y Fuego*. Edge Entertainment.
- Chávez-Ordóñez, V. I. (2014). ¿Qué pasa cuando los receptores crean? Expansión narrativa de una serie animada por medio de las creaciones de los fans. *Communication Papers, Media Literacy and Gender Studies*, 3(4), 77-86. [https://doi.org/10.33115/udg\\_bib/cp.v3i04.22127](https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v3i04.22127)



- Cuesta, E. M., Ibáñez, E., Tagliabue, R. y Zangaro, M. B. (2008). El impacto de la generación millennial en la Universidad: un estudio exploratorio. En *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/288>
- Daffonchio, C. (2023). "When You Play the Game of Thrones, You Win or You Die": *Game of Thrones* between Mainstream Culture and Counterculture. En A. Álvarez-Ossorio, F. Lozano, R. Moreno Soldevila y C. Rosillo-López (Eds.), *Game of Thrones: A view from the humanities* (pp. 191–210). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-15489-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-15489-8_7)
- Decker, A. C. y Castro, M. (2012). Teaching history with comic books: A case study of violence, war, and the graphic novel. *The History Teacher*, 45(2), 169-187.
- Días, C. B., Caro, N. P. y Gauna, E. J. (2015). Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales". En *Collection Área 2: La universidad en la sociedad del conocimiento*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Cruzado, J. y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo". En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/59067>
- Fernández-Cruz, F. J. y Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(46), 97-105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Gallo-León, J. P. y Játiva Miralles, M. V. (2017). Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica. *Aul@ Medieval*, 6, 124-138. <http://hdl.handle.net/10045/72371>
- Gómez Aguilar, A. (2018). La otra zona: estudio de casos de experiencias expandidas en series de ficción. En B. Cantalapiedra (Ed.), *Experiencias transmedia en el mundo mediático* (pp. 13-28). Egregius.
- Guerrero-Pico, M. y Scolari, C. A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.info*, 38, 183-200. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Hammock, L., Holden, S., Ireland, I. y Roy, L. (2018). *El tesoro del dragón: Una crónica para Canción de Hielo y Fuego* [Juego de rol]. Edge Entertainment.
- Hay, J., Hammock, L., Kiley, J., Lyons, M., Newman, J., Rebischke-Smith, B. y Simmons, M. (2012). *Crónicas de Poniente: Un suplemento para canción de Hielo y Fuego* [Juego de rol]. Edge Entertainment.
- Hunicke, R., LeBlanc, M. y Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. En *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (pp. 1722-1726). AAAI. <https://aaai.org/papers/ws04-04-001-mda-a-formal-approach-to-game-design-and-game-research/>
- IES Matilde Casanova (2023). *Programación del Departamento de Geografía e Historia Curso 2023/24*. <https://sites.google.com/g.educaand.es/iesmatildecasanova/centro/departamentos/geograf%C3%ADa-e-historia#h.bh4ucg83bv9q>

- Jenkins, H. (2003, 15 de enero). *Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia en los medios de comunicación* (P. Hermida Lazcano, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Jenkins, H. (2014). *Fans, bloqueros y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Lyons, M. y McKinnons, M. C. (2005). *Game of Thrones a roleplaying game and a sourcebook*. Guardians of Order.
- Lyons, M. y McKinnons, M. C. (2006). *Juego de tronos: escenario de campaña*. DEVIR.
- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Maté Puig, N. (s.f.). *1d10 en la Mochila*. <https://1d10enlamochila.wordpress.com/>
- Moreno, J. y Murillo, W. D. J. (2018). Jogo de Carbonos: uma Estratégia Didática para o Ensino de Química Orgânica para Propiciar a Inclusão de Estudantes do Ensino Médio Com Deficiências Diversas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 567-582. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000500007>
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, de 28 de julio de 2016. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Saitua, I., (2018). La enseñanza de la Historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, 18, 65-87. <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.18.005>
- Sánchez Domínguez, V. (2018). *Los juegos de rol y los videojuegos: Un viaje de ida y vuelta*. En D. Moya López (Coord.), *Arterias de la sociedad del siglo XXI: Las TIC en el mundo como herramienta multidisciplinar*. Estudios de caso (pp. 197–220). Egregius.
- Sánchez Domínguez, V. (2023). *Westeros versus the West: A ludic bridge for teaching history*. En A. Álvarez-Ossorio, F. Lozano, R. Moreno Soldevila y C. Rosillo-López (Eds.), *Game of Thrones: A view from the humanities* (Vol. I, pp. 321–350). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-15489-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-15489-8_12)

- Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A. y Álvarez Melero A. (2022). Iberia: un juego de rol para una didáctica de la Historia Antigua significativa e innovadora. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 13, 641-669. <https://doi.org/10.14201/fdp.27394>
- Sánchez Domínguez, V., De Alba Fernández, N., y Navarro Medina, E. (2023). Percepciones del alumnado universitario sobre gamificación, diseño y validación de un instrumento. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(1), 321–346. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21198>
- Sebastián Faubel V., (2016). El uso del cómic y la novela gráfica como estrategia didáctica en la clase de Historia y Ciencias Sociales. En Lluch-Prats, J., Martínez Rubio, J., y Souto, L. C. (Eds.). *Las batallas del cómic. Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea* (pp. 314-333). Diablotexto digital. <https://doi.org/10.7203/anejosdiablotextodigital-1>.
- Schwalb, R. J. (2009). *Song of Ice and Fire Roleplaying*. Green Ronin Publishing.
- Schwalb, R. J. (2010). *Canción de hielo y fuego, el juego de rol de Juego de tronos*. Edge Entertainment.
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606. <http://hdl.handle.net/10230/25480>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones* (Vol. 7). Editorial UOC.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

