

## 33. El juego como medio para educar en competencia democrática. Un caso práctico

**MARIO CORRALES SERRANO**

Universidad de Extremadura

[mariocs@unex.es](mailto:mariocs@unex.es)

**MARÍA JOSÉ MERCHÁN GARCÍA**

Universidad de Extremadura

[mjmerchan@unex.es](mailto:mjmerchan@unex.es)

**DAVID PORRINAS GONZÁLEZ**

Universidad de Extremadura

[dporrinas@unex.es](mailto:dporrinas@unex.es)

### Introducción

La formación de personas para la participación democrática de la ciudadanía es uno de los retos más vivos que se presenta a la escuela en la actualidad (Alba-Fernández *et al.*, 2012; García Ruiz, 2007). Como institución que está al servicio de la construcción de la sociedad, afrontar este reto es una de las tareas más importantes que tiene por delante (Boni-Aristizábal, 2011; Zamora-Polo y Sánchez-Martín, 2019). En este sentido, son numerosos los estudios que analizan el papel de la escuela en el desarrollo de competencias ciudadanas del alumnado (Hoge, 2002; Hooghe *et al.*, 2016; Reynolds *et al.*, 2019; Santisteban, 2009; Arroyo *et al.*, 2020).

Para hacer frente a este reto, probablemente la herramienta más adecuada es el modelo de educación por competencias, instaurado en los sistemas educativos actuales (Coll, 2007). Este modelo permite el diseño y aplicación de procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como resultado la adquisición de capacidades para la participación y construcción de una ciudadanía democrática de presente y de futuro (Corrales *et al.*, 2021; Villa Sánchez, 2020; Ruiz y Chaux, 2005). Según el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo):

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (OCDE, 2002, p. 8)

Este modelo competencial posibilita que un reto tan importante como el de capacitar al alumnado como parte activa de la sociedad, sea asumido por el sistema educativo como un reto colectivo, ya que todas las competencias han de desarrollarse a través de todas las áreas de conocimiento (Peñalver, 2015).

La competencia social y cívica (CSC) representa el conjunto de habilidades y capacidades que un estudiante debe adquirir para poder asumir este reto (Mácia-Arce *et al.*, 2018; Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano, 2015). Esta CSC, según el marco competencial de la LOMLOE (2022),

Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales (...) se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones.

En la etapa de Educación Secundaria, desde el área de ciencias sociales, se presta especial atención al desarrollo de esta competencia en las diferentes asignaturas de Geografía e Historia que se imparten en la etapa. Si se observan los contenidos curriculares de estas materias, se pueden localizar referencias implícitas y explícitas al desarrollo de competencias relacionadas con la participación y la democracia (Corrales *et al.*, 2019).

Este esfuerzo reflejado en el ámbito educativo no parece, sin embargo, verse acompañado de los resultados que se desearían, según la información recopilada por los estudios sobre juventud y participación (Ortega Carpio *et al.*, 2013; Corrales *et al.*, 2019; Alba *et al.*, 2012). Los datos ofrecidos por el informe de INJUVE (2020) pueden servir de ilustración para reflejar la visión que la juventud en edad escolar tiene acerca de la participación, y los diversos modos en que ejercen dicha participación. Estos datos muestran cómo hay una escasa participación en asociaciones juveniles (31% de los y las jóvenes), y que, en su mayoría, participan en asociaciones deportivas o lúdicas.

El análisis de estos datos lleva a preguntarse sobre la adecuación de las estrategias que se emplean desde el sistema educativo para potenciar una visión más cercana de la participación ciudadana y para impulsar dicha participación juvenil. Ante esta necesidad, uno de los recursos más interesantes es el empleo de metodologías activas de aprendizaje (Lara y Gómez, 2020). Entre sus virtudes, destaca su alto poder motivador y la capacidad de generar un aprendizaje activo, que hace que el alumnado se sienta parte integrante del proceso (Collazos *et al.*, 2001).

Dentro de estas metodologías, en los últimos años, están cobrando una gran relevancia las metodologías relacionadas con el juego. Tanto el empleo de estrategias propias de los juegos en contextos no jugables (gamificación) (Gaitán, 2013; Martínez *et al.*, 2017), como el uso de juegos propiamente dichos para desarrollar secuencias de aprendizaje (aprendizaje basado en el juego) (Hernández *et al.*, 2021), generan un alto nivel de motivación. Su aplicación en la enseñanza de las ciencias sociales se está mostrando como un recurso adecuado a la hora de dinamizar al alumnado para conseguir un reto de aprendizaje.

Todos estos elementos han sido tenidos en cuenta para el abordaje del problema planteado, y el diseño de intervención didáctica y su posterior análisis, como se presenta en los siguientes apartados.

## Material y método

### Objetivo

El presente estudio analiza los resultados de una intervención didáctica en la que se ha empleado el juego de mesa «President ly» para motivar al alumnado en el aprendizaje del funcionamiento interno de la democracia. Su objetivo principal es determinar en qué medida esta metodología genera mayor interés en el alumnado por conocer el sistema democrático. De manera complementaria, se plantean estos objetivos secundarios:

- OS1: Valorar la incidencia del uso del juego en el aprendizaje del alumnado en relación con los contenidos desarrollados en la intervención.
- OS2: Valorar el nivel de motivación detectada en el alumnado.
- OS3: Valorar las emociones mostradas por el alumnado durante la intervención.

### Muestra

La muestra sobre la que se ha llevado a cabo esta intervención está compuesta por 66 estudiantes de 4<sup>a</sup> de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Algunas de las características de esta muestra son las siguientes:

- La muestra se distribuye en 56% de género femenino y 44% de género masculino.
- La muestra pertenece a dos grupos/clase que cursan sus estudios en un centro de Educación Secundaria de Badajoz (Extremadura).
- Las edades del alumnado están comprendidas entre los 14 y los 16 años.

### Desarrollo de la intervención didáctica

La intervención ha seguido un desarrollo en tres etapas. La primera fase ha consistido en el desarrollo de los contenidos teóricos sobre la historia de la implantación de la democracia y su funcionamiento. Estos contenidos curriculares están vinculados al currículo de Geografía e Historia de 4<sup>o</sup> de ESO. La tabla 33.1 muestra los elementos curriculares dinamizados en la intervención.

**Tabla 33.1.** Contenidos curriculares desarrollados en la intervención

Contenido	Criterios de evaluación	Estándares evaluables
<p>La transición a la democracia: la crisis económica mundial; las alternativas políticas al franquismo, continuismo, reforma o ruptura; el papel del rey; la Ley para la Reforma Política; las primeras elecciones democráticas.</p> <p>El periodo constituyente: los Pactos de la Moncloa; las preautonomías de Cataluña y el País Vasco; la Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías.</p>	<p>1. Describir las dificultades de la transición a la democracia desde el franquismo en un contexto de crisis económica, explicando las medidas que permitieron la celebración de las primeras elecciones democráticas.</p> <p>2. Caracterizar el nuevo modelo de Estado democrático establecido en la Constitución de 1978.</p>	<p>1.1. Explica las alternativas políticas que se proponían tras la muerte de Franco, y quiénes defendían cada una de ellas.</p> <p>1.2. Describe el papel desempeñado por el rey.</p> <p>1.3. Describe las actuaciones impulsadas por el presidente de Gobierno Adolfo Suárez para la reforma política del régimen franquista: Ley para la Reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, etc.</p> <p>1.4. Explica las causas y los objetivos de los Pactos de la Moncloa.</p> <p>2.1. Explica el proceso de elaboración y aprobación de la Constitución de 1978, y sus características.</p>

Fuente: Decreto 98/2016 del currículo de Educación Secundaria en Extremadura.

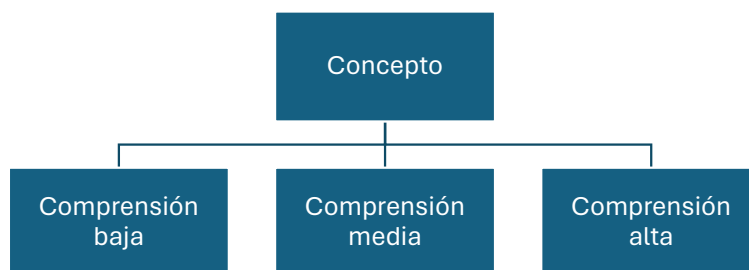
La intervención se realizó durante el curso 2020-2021, con lo que el contenido curricular empleado pertenece al contenido curricular de la LOMCE. Para este desarrollo de contenidos en el aula, se han combinado estrategias expositivas y la metodología Flipped Learning, empleando recursos del canal de YouTube «La cuna de Halicarnaso».

La segunda fase de la intervención ha consistido en el desarrollo de una partida colectiva del juego de mesa «President ly» por grupos en dos sesiones de aula. La dinámica del juego divide a los participantes en miembros de partidos políticos que deben usar estrategias para conseguir votantes y ganar las elecciones, o pactar con otros partidos para gobernar. Su uso didáctico permite entender estrategias de participación política, relaciones entre los grupos políticos, o el modo en que se relacionan las ideologías políticas con la solución a los problemas de la ciudadanía.

La tercera fase de la intervención ha consistido en un debate metacognitivo para profundizar en el aprendizaje adquirido a través del juego. Cada grupo ha explicado las decisiones que iba tomando en el juego, y cómo respondían a alguno de los elementos curriculares aprendidos en la primera fase de la intervención.

Al final, el alumnado ha redactado una memoria en la que explican lo que han aprendido y cómo ha incidido en su visión acerca de la democracia.

Para estudiar los resultados se han analizado estas memorias, que han servido de fuentes de investigación, con metodología cualitativa, a través del software WebQDA (Souza *et al.*, 2016). Para realizar el análisis, se han codificado las fuentes en relación con los objetivos de investigación, como muestra la figura 33.1.

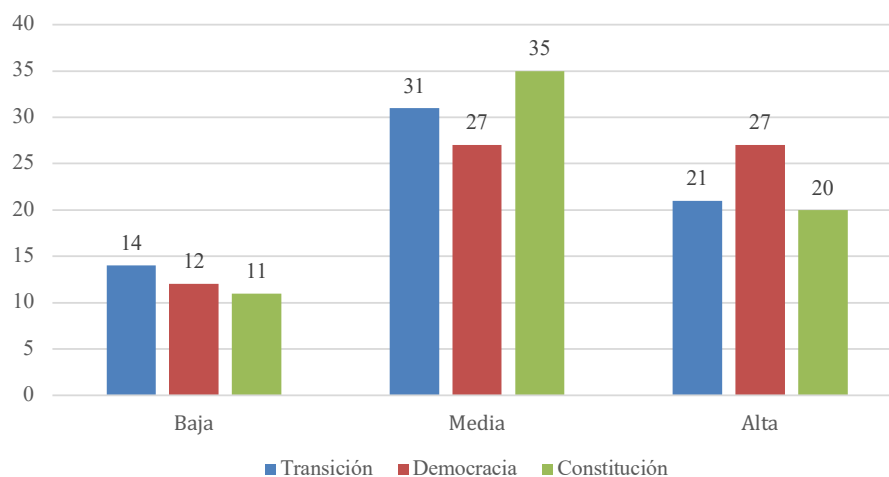


**Figura 33.1.** Estructura de codificación de fuentes. Fuente: elaboración propia

## Resultados

El análisis llevado a cabo ha permitido obtener una serie de resultados relevantes en relación con los objetivos de investigación, que se exponen a continuación.

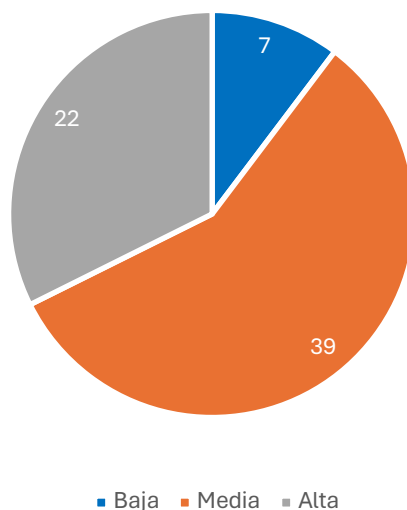
OS1: *Valorar la incidencia del uso del juego en el aprendizaje del alumnado en relación con los contenidos en los que se ha desarrollado la intervención.* Los resultados obtenidos muestran un aprendizaje importante en relación con los contenidos y competencias desarrollados en la intervención didáctica. Para verificar este hecho se ha categorizado la información que el alumnado transmite en relación con conceptos clave de estos contenidos como lo son «Transición», «Democracia» o «Constitución». El análisis de estos datos permite concluir que el alumnado ha adquirido una comprensión media/alta de estos conceptos fundamentales. La figura 33.2 muestra la proporción de referencias en las fuentes textuales a estos conceptos y su grado de comprensión.



**Figura 33.2.** Referencias a los conceptos clave en las fuentes, categorizadas en función del grado de comprensión (baja, media, alta). Fuente: elaboración propia.

Este fragmento de la fuente, en el que se aprecia un grado de comprensión media del concepto «democracia» sirve como ejemplo de categorización: «La democracia es el sistema de gobierno en el que hay separación de poderes y el pueblo elige a los gobernantes a través del sufragio».

OS2: *Valorar el nivel de motivación detectada en el alumnado.* Si se analiza la cantidad de referencias que aparecen en las fuentes textuales relativas a la cuestión de la motivación, en relación con la estructura de análisis planteada, se descubre que un alto porcentaje del alumnado refiere haber estado más motivada durante el desarrollo de la intervención didáctica de lo habitual en otras sesiones de la asignatura. La figura 33.3 muestra las referencias a esta cuestión en las fuentes.



**Figura 33.3.** Referencias a la motivación durante la intervención (etiqueta con número de referencias presentes en las fuentes). Fuente: apellido, año o, si procede, elaboración propia (letra 10).

Ejemplo de motivación alta en las fuentes: «las clases en las que hemos jugado me han gustado más y me han motivado más para aprender sobre la democracia».

OS3: *Valorar las emociones mostradas por el alumnado durante el desarrollo de la intervención.* En relación con la cuestión de las emociones, se ha hecho un análisis de código abierto, en el que se han ido reseñando las emociones que estaban presentes en las fuentes textuales, de manera implícita o explícita. Este análisis revela una presencia de emociones como entusiasmo (16 referencias), alegría (19 referencias), curiosidad (9 referencias), sorpresa (7 referencias), o satisfacción, (18 referencias), pero también nerviosismo (11 referencias), ansiedad (8 referencias) o frustración (11 referencias).

## Conclusiones

El análisis que se ha llevado a cabo permite llegar a las siguientes conclusiones vinculadas al objetivo de investigación: por una parte, la intervención se ha mostrado como una buena herramienta para el desarrollo de los contenidos y competencias pretendidos, y ha posibilitado el análisis crítico del aprendizaje. Además, esta intervención ha potenciado la motivación del alumnado para el aprendizaje de los contenidos, así como de las competencias de historia vinculado al proceso. El análisis de emociones ha mostrado una presencia importante de emociones relacionadas positivamente con el aprendizaje, aunque también aparecen, en menor medida, emociones no favorables para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos van en la línea de Hernández del Barco y colaboradores (2021), que defienden la pertinencia del uso del juego para el aprendizaje de competencias clave. Igualmente, en consonancia con los trabajos de Puig y colaboradores (2015) y Corrales y colaboradores (2021), el presente estudio muestra posibilidades de afrontar el reto de desarrollar competencias democráticas a través de metodologías activas.

Las limitaciones principales de este trabajo se refieren, por un lado, al escaso número de la muestra y, por otro lado, a la propia identidad del juego empleado, que, si bien permite el desarrollo del aprendizaje de las competencias democráticas pretendidas, también muestra algunos elementos negativos de los procesos democráticos.

## Referencias bibliográficas

- Arroyo Mora, E., Crespo Torres, B., Mancha Castro, J. C., y Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Revista Fuentes*, 22 (2), 212-223. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.09>
- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-85. DOI: [10.5944/reec.17.2011.7545](https://doi.org/10.5944/reec.17.2011.7545).
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. <http://hdl.handle.net/11162/86056>
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En: *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing* (pp. 1-10). Punta Arenas, Chile.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J. M., Zamora Polo, F. y Espejo Antúnez, L. (2019). Educar en la participación. Una visión transversal de la educación para la participación ciudadana. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 7, 29-49. DOI: <https://doi.org/10.22400/cij.7.e037>.
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J. y Zamora Polo, F. (2021). Educar en el interés social de las ciencias sociales: una intervención didáctica. *Revista Prisma Social*, 35, 249-276. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4357>
- De Alba Fernández, N., García Pérez, F. F. y Santisteban Fernández, A. (eds.) (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. DOI: [10.13140/RG.2.1.4455.0162](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4455.0162).
- De Souza, F. N., Costa, A. P., Moreira, A., De Souza, D. N. y Freitas, F. (2016). *webQDA: manual de utilização rápida*. UA.
- Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>.

- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: R. Ávila, J. López y E. Fernández (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hernández del Barco, M. A., Corbacho, I., Sánchez-Martín, J., y Cañada, F. (2021). Estudio comparativo de diferentes estrategias de aprendizaje basado en juegos: rendimiento emocional de maestros en formación durante el aprendizaje de las ciencias. *Rev. Int. de Pesq. em Didáctica das Ciências e Matemática*, 2, 1-25.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93 (3), 103-108. <https://doi.org/10.1080/00377990209599891>
- Hooghe, M., Oser, J. y Marien, S. (2016). A comparative analysis of 'good citizenship': a latent class analysis of adolescents' citizenship norms in 38 countries. *International Political Science Review*, 37 (1), 115-129. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192512114541562>
- Mácia-Arce, X. C., Rodríguez-Lestegás, F. y Armas-Quintá, F. X. (2018). El desarrollo de la competencia social y cívica en el currículo de Geografía. *Revista Científica da Faculdade de Balsas*, 9 (1), 114-122.
- Martínez, A., Rodríguez, K., Ochomogo, Y. y Miguelena, R. (2017). Gamificación: la enseñanza divertida. *El Tecnológico*, 28 (1), 9-11. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/el-tecnologico/article/view/2114>.
- Ortega Carpio, M. L., Cordón-Pedregosa, M. R. y Sianes, A. (coords.) (2013). *Educar para la ciudadanía global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre universidad y ONGD*. Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación. <http://doi.org/10.15581/004.26.1873>
- Peñalver, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 47, 221-232.
- Peralta Lara, D. C. y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad y Tecnología*, 3 (2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Puig Gutiérrez, M. y Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18 (1), 259-282. DOI: <http://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12332>
- Reynolds, R., MacQueen, S. y Ferguson-Patrick, K. (2019). Educating for global citizenship: Australia as a case study. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 103-119. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.07>
- Ruiz Silva, A. y Chau Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Souto, X. M. (2018). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene*, 1 (1), 28-47. DOI: [10.17227/Anekumene.2011.num1.7079](https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num1.7079)



Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 19-46. [10.4995/redu.2020.13015](https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015).

Zamora-Polo, F. y Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and sustainable development goals in the construction of a change-maker university. *Sustainability*, 11 (15), 42-24. DOI: [10.3390/su11154224](https://doi.org/10.3390/su11154224).