

DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO

Director

M^a DEL MAR ANDREU MARTÍ

Coordinadora

II CONGRESO INTERNACIONAL
«EDUCACIÓN 4.0:
CUESTIONES ACTUALES
SOBRE LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA»

Autores

DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO

JUAN SUARDIAZ-MURO

M^a DEL MAR ANDREU MARTÍ

SOLEDAD MARÍA MARTÍNEZ MARÍA-DOLORES

ALEJANDRA SELMA PENALVA

STEFANO BINI

SUSANA BAUTISTA BLASCO

FRANCISCA ROSIQUE CONTRERAS

RAFAEL CASTILLO FELIPE

CARLOS TERUEL FERNÁNDEZ

M.^a ELISA CUADROS GARRIDO

M^a BELÉN FERNÁNDEZ COLLADOS

RAFAEL GARCÍA GARCÍA

NATACHA ORNELAS

FERNANDO CERDÁN

PATRICIA LÓPEZ-VICENT

M^a PAZ PRENDES-ESPINOSA

MARÍA RODRÍGUEZ

BETTINA ORTEGA

WILLEN F. PEETERS

SONA STEFKOVA

PEDRO PINHEIRO

RICARDO ABREU

LUIS ERNESTO ALEMÁN-MADRIGAL

ANA CASTRO FRANCO

GLORIA MONTES ADALID

MILAGRO NOELIA NIETO CUEVA

FRANCISCO JAVIER ARRIETA IDIAKEZ

YOLANDA CANO GALÁN

JOSÉ FLORES ALCÁZAR

RAQUEL POQUET CATALÁ

SELENA TIERNO BARRIOS

JAVIER IJALBA PÉREZ

CECILIA V. ALÍ PINI

M^a JOSÉ ASQUERINO LAMPARERO

ISABEL MARÍN MORAL

M^a ISABEL GONZÁLEZ-MARTÍNEZ

MARÍA LÓPEZ-MARTÍNEZ

JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ DE LA VEGA

MYRIAM RODRÍGUEZ PASQUÍN

OLGA GARCÍA LUQUE

MARÍA LÓPEZ MARTÍNEZ

MIGUEL A. ESTEBAN YAGO

Editorial

JOSE MIGUEL ORTIZ ORTIZ
DIRECTOR EDITORIAL

Consejo Editorial

GUILLERMO RODRÍGUEZ INIESTA
DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES
Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia. Magistrado (Supl.) del Tribunal Superior de Justicia de Murcia

JOSÉ LUJÁN ALCARAZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia

JOSÉ LUIS MONEREO PÉREZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada. Presidente de la Asociación Española de Salud y Seguridad Social

MARÍA NIEVES MORENO VIDA
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada

CRISTINA SÁNCHEZ-RODAS NAVARRO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Sevilla

Consejo Científico

JAIME CABEZA PEREIRO
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Vigo

FAUSTINO CAVAS MARTÍNEZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Murcia

MARÍA TERESA DÍAZ AZNARTE
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Granada

JUAN JOSÉ FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de León

JESÚS MARTÍNEZ GIRÓN
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de A Coruña

CAROLINA MARTÍNEZ MORENO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Oviedo

JESÚS MERCADER UGUINA
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Carlos III

ANTONIO OJEDA AVILÉS
Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Sevilla

MARGARITA RAMOS QUINTANA
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de La Laguna

PILAR RIVAS VALLEJO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Barcelona

SUSANA RODRÍGUEZ ESCANCIANO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de León

CARMEN SÁEZ LARA
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Córdoba

ANTONIO V. SEMPERE NAVARRO
Magistrado del Tribunal Supremo. Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (exc.)

ARÁNTZAZU VICENTE PALACIO
Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad Jaume I

DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO
Director

M^a DEL MAR ANDREU MARTÍ
Coordinadora

II CONGRESO INTERNACIONAL «EDUCACIÓN 4.0: CUESTIONES ACTUALES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA»

DJAMIL TONY KAHALE CARRILLO
JUAN SUARDIAZ-MURO
M^a DEL MAR ANDREU MARTÍ
SOLEDAD MARÍA MARTÍNEZ MARÍA-DOLORES
ALEJANDRA SELMA PENALVA
STEFANO BINI
SUSANA BAUTISTA BLASCO
FRANCISCA ROSIQUE CONTRERAS
RAFAEL CASTILLO FELIPE
CARLOS TERUEL FERNÁNDEZ
M.^a ELISA CUADROS GARRIDO
M^a BELÉN FERNÁNDEZ COLLADOS
RAFAEL GARCÍA GARCÍA
NATACHA ORNELAS
FERNANDO CERDÁN
PATRICIA LÓPEZ-VICENT
M^a PAZ PRENDES-ESPINOSA
MARÍA RODRÍGUEZ
BETTINA ORTEGA
WILLEN F. PEETERS
SONA STEFKOVA
PEDRO PINHEIRO

RICARDO ABREU
LUIS ERNESTO ALEMÁN-MADRIGAL
ANA CASTRO FRANCO
GLORIA MONTES ADALID
MILAGRO NOELIA NIETO CUEVA
FRANCISCO JAVIER ARRIETA IDIAKEZ
YOLANDA CANO GALÁN
JOSÉ FLORES ALCÁZAR
RAQUEL POQUET CATALÁ
SELENA TIERNO BARRIOS
JAVIER IJALBA PÉREZ
CECILIA V. ALÍ PINI
M^a JOSÉ ASQUERINO LAMPARERO
ISABEL MARÍN MORAL
M^a ISABEL GONZÁLEZ-MARTÍNEZ
MARÍA LÓPEZ-MARTÍNEZ
JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ DE LA VEGA
MYRIAM RODRÍGUEZ PASQUÍN
OLGA GARCÍA LUQUE
MARÍA LÓPEZ MARTÍNEZ
MIGUEL A. ESTEBAN YAGO

Esta edición (22197/OC/23) está financiada por la Consejería de Medio Ambiente, Mar Menor, Universidades e Investigación, a través de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia con cargo al Programa Regional de Movilidad, Colaboración e Intercambio de Conocimiento “Jiménez de la Espada”.



f SéNeCa(+)

Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
E M P R E S A



Universidad
Politécnica
de Cartagena

Apoyo recibido por parte de la Facultad de Ciencias de la Empresa de la Universidad Politécnica de Cartagena.

Con la colaboración de:

Creative ICT Teaching to Motivate for Learning.

Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships project N°2020-1-ES01-KA227-ADU-096124

This project has been funded with support from the European Commission. This publication (communication) is the sole responsibility of its author. The European commission is not responsible for any use that may be made of the information contained herein



Edita:

Ediciones Laborum, S.L.

Avda. Gutiérrez Mellado, 9 - Planta 3ª, Oficina 21

30008 Murcia

Tel.: 968 24 10 97

E-mail: laborum@laborum.es

www.laborum.es

1.ª Edición, © Ediciones Laborum S.L., 2023

ISBN: 978-84-19145-76-5

Ediciones Laborum, S.L. no comparte necesariamente los criterios manifestados por el autor/a en el trabajo publicado.

La información contenida en esta publicación constituye únicamente, y salvo error u omisión involuntarios, la opinión de su autor/a con arreglo a su leal saber y entender, opinión que subordinan tanto a los criterios que la jurisprudencia establezca, como a cualquier otro criterio mejor fundado.

Ni el editor, ni el autor/a, pueden responsabilizarse de las consecuencias, favorables o desfavorables, de actuaciones basadas en las opiniones o informaciones contenidas en esta publicación.

Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (BY-NC-ND) : El material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

DE LA GAMIFICACIÓN A LOS *E-SPORTS* COMO METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

FRANCISCO JAVIER ARRIETA IDIAKEZ
Profesor titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Deusto

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE GAMIFICACIÓN Y *E-SPORTS* DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO

El contexto de la gamificación y de los *e-sports* como metodologías para la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general, y del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, en especial, se vincula a la denominada Educación 3.0, entendida como un nuevo modelo educativo basado en la incorporación de las herramientas y recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia del modelo tradicional, este nuevo modelo resulta más interactivo, participativo y creativo para los estudiantes¹.

La gamificación significa la aplicación de elementos y técnicas propias de los juegos en entornos no lúdicos, en este caso el educativo². No obstante, para que una actividad educativa pueda considerarse un juego, es decir, pueda gamificarse, es fundamental que la actividad a gamificar cumpla siempre con un fin lúdico e incorpore, a su vez, una

¹ Red Educativa Mundial (REDEM): “Educación 3.0: Usos de las redes sociales en el aula. Ventajas y desventajas”. Disponible en <https://www.redem.org/educacion-3-0-usos-de-las-redes-sociales-en-el-aula-ventajas-y-desventajas/> (última consulta: 31 de mayo de 2023).

² BORRÁS GENÉ, O.: *Fundamentos de la gamificación*, Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, 2015, p. 4. Disponible en https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf; RODRÍGUEZ F. y SANTIAGO, R.: *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*, Océano, Madrid, 2015, p. 8; Sánchez Aparicio, J.C.: “Gamificación, gamification, ludificación ¿cómo me llamo?”. Disponible en <https://www.snackson.com/gamificacion-gamification-ludificacion-como-me-llamo/> (última consulta: 31 de mayo de 2023).

dinámica de diversión³. Ciertamente, existe el riesgo de pensar que el mero hecho de digitalizar las actividades ya supone gamificar las mismas. Pero no es menos cierto que la actividad gamificada debe ser capaz de desarrollar competencias y habilidades, con lo que la gamificación siempre debe ser el instrumento, no el fin⁴.

En último término, la finalidad principal de la gamificación es activar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, al tiempo que se pretende aumentar su compromiso, concentración y esfuerzo⁵, así como enriquecer la relación entre docentes y estudiantes⁶.

Además, la gamificación contribuye a que el aprendizaje sea más significativo, al permitir mayor retención en la memoria, pues las actividades a desarrollar resultan más atractivas⁷.

Asimismo, la gamificación de asignaturas de Derecho puede desembocar en la creación de un *serious game*. Es decir, partiendo de la técnica de gamificación se trata de crear un verdadero juego completamente funcional⁸. Con otras palabras, se busca que el Derecho, como rama del conocimiento, se pueda enseñar y aprender jugando, de forma y manera que la gamificación se convierta en una metodología docente complementaria de alto valor formativo, permitiendo a los estudiantes adquirir competencias y desarrollar capacidades⁹.

Sin embargo, como consecuencia de la transición digital actual, es posible y conveniente utilizar la fórmula de los *e-sports* o deportes electrónicos, valiéndose, precisamente, de las tecnologías que ofrece la digitalización. Ahora bien, no cabe negar que la gamificación, en sí, también cuenta con una larga experiencia en el proceso de digitalización, con recursos digitales como *Kahoot*, *Socrative*, *Quizizz* o *Plickers*¹⁰. Pero los *e-sports*, aun partiendo de la gamificación y de la digitalización, conllevan un valor añadido como se verá a continuación.

³ JIMÉNEZ CARDONA, N.: "Reflexiones acerca de una experiencia de «gamificación» en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universidad de Barcelona", *Revista de Educación y Derecho*, n. 21, 2020, p. 5.

⁴ BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: "La «gamificación» en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web «Ludoteca jurídica»", *Anuario de Facultades de Derecho da Universidade da Coruña*, vol. 24, 2020, p. 216.

⁵ CONTRERAS-ESPINOSA, R.S. y EGUÍA, J.L.: "Gamificación en aulas universitarias", en AA. VV.: *Gamificación en aulas universitarias*, Contreras-Espinosa, R. S. y Eguía, J. L. (eds.), Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2016, p. 7.

⁶ RODRÍGUEZ F. y SANTIAGO, R.: *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*, cit., p. 5.

⁷ BORRÁS GENÉ, O.: *Fundamentos de la gamificación*, cit., p. 5.

⁸ BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: "Plataforma digital «Ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho", *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n. 21, 2020, p. 28.

⁹ LOZADA ÁVILA, C. y BETANCUR GÓMEZ, S.: "La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática", *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, vol. 16, n. 31, 2017, p. 99.

¹⁰ BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: "Plataforma digital", cit., p. 39. En extenso sobre estos recursos digitales vid. SANTANA BUGÉS, A.J.: "Capítulo 1. La gamificación como recurso docente para la formación de juristas en una sociedad global en la época contemporánea", en AA.VV.: *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. y BASTANTE GRANELL, V. (coords.), Dykinson, Madrid, 2022, pp. 14-19.

Los *e-sports* pueden definirse, con el Parlamento Europeo, como «competiciones en las que individuos o equipos juegan a videojuegos, normalmente ante espectadores, ya sea de forma presencial o en línea, con fines de entretenimiento, obtención de premios o ganancia de dinero»¹¹.

Además, el Parlamento Europeo ha matizado al respecto que: «Esta definición engloba un elemento humano (los jugadores), uno digital (los videojuegos) y un elemento competitivo¹²; (...) el deporte electrónico podría considerarse no sólo como un componente del sector de los videojuegos, sino también como parte de los sectores de la cultura y de los medios de comunicación».

Precisamente, dentro de la vertiente cultural, el Parlamento Europeo considera que los *e-sports* o deportes electrónicos poseen un gran potencial de uso en las políticas educativas y de aprendizaje permanente de la Unión Europea. Además, pone en valor que los *e-sports* contribuyen a la adquisición de competencias y capacidades digitales. Por todo ello, el Parlamento Europeo aboga por poner en marcha iniciativas para promover los *e-sports*, elevando la concienciación sobre los beneficios de los videojuegos que los sostienen para el desarrollo de las capacidades y los conocimientos. E insiste en que los videojuegos y los *e-sports* pueden constituir una herramienta docente valiosa para procurar la participación activa de los estudiantes en un plan de estudios y desarrollar su alfabetización digital, sus aptitudes interpersonales y su pensamiento creativo.

En la misma línea, la Guía de los *Esports* elaborada por ISFE *Esports* y la AEVI (2022) advierte que los *e-sports* constituyen un fenómeno reciente que está cada vez más presente en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior.

¹¹ Resolución del Parlamento Europeo, de 10 de noviembre de 2022, sobre el deporte electrónico y los videojuegos [2022/2027 (INI)] (DOUE de 5 de mayo de 2023, C 161).

¹² Desde el punto de vista del Derecho comparado, en nuestro entorno más cercano, cabe destacar la Ley 8/2021, de 29 de abril, de deportes electrónicos, del Principado de Andorra (BOPA de 19 de mayo de 2021, núm. 58). Precisamente, la definición de *e-sports* que ofrece, en la línea con la ofrecida por el Parlamento Europeo, es, si cabe, más interesante a los efectos de este estudio, al entender por los mismos la “Actividad tecnológica-competitiva que enfrenta a dos o más personas en un formato organizado de competición, evento o liga de videojuegos, desarrollada y gestionada por un tercero, motivada con un objeto específico para los participantes, y seguida por otras personas a través de Internet o cualquier otro medio” (cfr. artículo 2.a). En concreto, nos interesa esta definición porque los estudiantes actuarían como “jugadores no profesionales de *e-sports*» y el profesorado como organizadores de la correspondiente competición. Así, la Ley 8/2021 que se acaba de mencionar define a los jugadores no profesionales de *e-sports* como «personas físicas que participan en competiciones o eventos de *e-sports* (...)» (cfr. artículo 2.e). Respecto a los organizadores de competiciones de *e-sports*, se señala que se trata de “personas físicas o jurídicas que organizan competiciones o eventos de deportes electrónicos aportando, ya sea de forma exclusiva o conjuntamente con otras personas, los medios materiales, financieros o publicitarios necesarios para tal organización” (cfr. artículo 2.h). Precisamente, si bien los *e-sports* forman parte de la industria de los videojuegos, y a veces se les denomina también *competitive gaming*, *organised play*, *egaming* o *pro gaming*, lo que los diferencia de los videojuegos es esa organización estructurada. En efecto, frente a la actividad general de jugar a videojuegos, que puede disfrutarse como un pasatiempo o u *hobby* casual, los *e-sports* se caracterizan por ser una actividad estructurada: un organizador, a saber, el profesorado, establece una competición para un juego específico, con un formato y unas reglas de competición concretas, y en ellas compiten equipos o jugadores, es decir, los estudiantes, organizados en equipos (vid. ISFE *Esports* y AEVI: *Guía de los Esports*, 2022, pp. 8-9. Disponible en: <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2022/12/Guide-to-Esports-ISFE-ESA-ESA-C-IGEA-ES-web.pdf>) (última consulta: 31 de mayo de 2023).

Así, los *e-sports* suponen integrar elementos como la competencia entre estudiantes, tablas de clasificación y recompensas, etc., para fomentar la participación activa y el espíritu de superación.

Con ello se pretende estimular la «competencia sana», la conexión social y el trabajo en equipo, y obtener la fidelización de los estudiantes con el contenido que trabaja.

De este modo, se apuesta, como marco de trabajo, por un sistema de cartas, donde cada carta representa una situación legal, un concepto, un proceso, un desafío o una pregunta relacionada con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Ello posibilita que los estudiantes interactúen con estas cartas en un entorno virtual guionizado, tomando decisiones estratégicas y resolviendo problemas del Derecho para avanzar en el juego.

A modo de ejemplo, entre los géneros más populares en los *e-sports*, se encuentran los denominados juegos de cartas coleccionables digitales (*Digital collective card game*, DCCG). Se trata de un tipo de juego de cartas *online* basado en la construcción estratégica de diferentes mazos. Entre las diferentes versiones, en las que poder inspirarse, pueden citarse como ejemplos los ofrecidos por *Heartstone*, *Legends of Runeterra* o *Magic: The Gathering Arena*¹³.

Igualmente, en función del presupuesto del que se disponga y del grado de sofisticación que se quiera introducir en los *e-sports* diseñados, pueden buscarse sinergias con el metaverso. No en vano, el *gaming* es un medio especialmente interesante para los actores que actualmente desarrollan el metaverso, hasta el punto de que en el metaverso existen juegos punteros que pueden servir de inspiración dentro de los llamados *Play-to-earn games*, obviamente, adaptados a las estrategias de enseñanza-aprendizaje correspondientes y propias del ámbito universitario¹⁴. En todo caso, debiera partirse de la idea de lo que supone el metaverso, a saber, «un espacio virtual compartido, inmersivo e interactivo que combina lo físico y lo digital, de modo que se torna en una convergencia completa de sus usuarios entre ambos mundos, interactuando socialmente (...)»¹⁵. Para ello se recurre a tecnologías diferentes, entre las que podrían resultar de interés para nuestros efectos la realidad o mundo virtual con avatares y la realidad aumentada¹⁶. En definitiva, la fusión entre *e-sports* y metaverso a través de dichas tecnologías posibilita relacionarse con una realidad ficticia donde se pueden asumir retos (superar distintas pruebas), obtener recompensas (puntuaciones dentro de la evaluación continua) y vivir experiencias que en la realidad serían muy difíciles de disfrutar o alcanzar (aprender jugando)¹⁷.

¹³ ISFE *Esports* y AEVI: *Guía de los Esports*, cit., p. 13. Estas versiones tienen en común que para derrotar al adversario, los jugadores deben construir un mazo de un número determinado de cartas entre el total de las fijadas de antemano. Las cartas producen diferentes efectos que pueden combinarse entre ellos para atacar y/o defenderse por turnos. Al respecto, *vid.* la descripción ofrecida sobre *Hearthstone* en Iab España: *Libro blanco Esports*, 2021, p. 12. Disponible en https://iabspain.es/estudio/?_sft_publicacion=2021&_sf_s=esports (última consulta: 31 de mayo de 2023).

¹⁴ OLIVER, E. y TRIGUERO, I.: «Capítulo XV. *E-sports* y metaverso», en AA.VV.: *e-Sports: el Derecho deportivo en entornos digitales*, TORANZO SERRANO, F. y ESTÉVEZ SANZ, M. (coords.), La Ley, Madrid, 2022, pp. 375 y 376.

¹⁵ OLIVER, E. y TRIGUERO, I.: «Capítulo XV. *E-sports* y metaverso», cit., p. 376.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ OLIVER, E. y TRIGUERO, I.: «Capítulo XV. *E-sports* y metaverso», cit., p. 385.

Concretamente, a través de la fórmula de los *e-sports*, se pretende seguir la técnica del *Best adviser*. A través de este juego los estudiantes crean su propia asesoría jurídica. Mediante un juego competitivo, los equipos van resolviendo distintos problemas jurídicos dentro de un plazo de tiempo estipulado. Los equipos que van resolviendo satisfactoriamente tales problemas van sumando puntos. El equipo que obtenga más puntos se convertirá en el mejor asesor (*best adviser*) de la clase.

Con todo, el marco de trabajo debe ser lo suficientemente flexible y potente como para adaptarse a diferentes situaciones y cambios legislativos, y permitir la personalización de los guiones de la asignatura según los objetivos específicos fijados por cada profesor participante.

Partiendo de dicho contexto, cabe plantearse una serie de hipótesis para poder desarrollar con éxito un proyecto de innovación docente que vaya en la línea de lo propuesto en este estudio. En concreto, se trata de las siguientes hipótesis:

- a) La gamificación de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a través de la fórmula de los *e-sports*, redundará en la mejora de la enseñanza-aprendizaje y de los resultados académicos.
- b) Es posible gamificar y aplicar la fórmula de los *e-sports* en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Con otras palabras, solamente si se asume y cree en la primera hipótesis merece la pena afrontar la segunda hipótesis. Por ello, en los siguientes apartados se profundizará en dichas cuestiones. De todos modos, debe advertirse que la finalidad de este estudio es ofrecer un marco de trabajo teórico de cara a poder diseñar y poner en práctica un proyecto de innovación docente, dejando el análisis de los resultados prácticos para otra ocasión.

Precisamente, para que dichos resultados sean medibles, antes de profundizar en ambas hipótesis o cuestiones, es importante tomar en consideración el objetivo que debiera buscar cualquier proyecto de innovación docente que quiera poner en práctica las mismas, así como los objetivos de evaluación del mismo. Además, hay que tener en cuenta que la gamificación, a través de la fórmula de los *e-sports* es una mera herramienta al servicio de las competencias específicas, generales y transversales que correspondan a la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, por lo que deberá de adaptarse a las mismas en todo caso.

En consecuencia, cabría formular el objetivo de la siguiente manera: usar las nuevas tecnologías que ofrece la digitalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a través de la gamificación y la fórmula de los *e-sports*, para activar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje.

Por su parte, los indicadores de evaluación podrían ser los siguientes:

- a) Se plantea la acción formativa que se desea, en términos de competencias y contenidos que los estudiantes deben adquirir y aprender.
- b) Se determina el escenario, contexto o tipo de juego adecuado para desarrollar la acción formativa, a través de la selección del *framework* que se considere más adecuado.
- c) Se definen las reglas y la mecánica del juego.

- d) Se determina la forma de evaluación.
- e) Se implementa el juego tecnológicamente.

2. BENEFICIOS DE LA GAMIFICACIÓN Y DE LOS E-SPORTS

Los beneficios que se esperan obtener de la gamificación a través de la fórmula de los *e-sports*, se han mencionado ya de manera general (*supra* 1). No obstante, en este apartado se analizarán con más detenimiento, teniendo en cuenta algunas de las experiencias positivas que se conocen hasta la fecha. En cualquier caso, debe adelantarse que la obtención de dichos beneficios dependerá del adecuado desarrollo de las fases que se describen en el apartado siguiente (*infra* 3).

Entre los beneficios esperados se tiende a considerar que la gamificación, y con ello los *e-sports* promueven la motivación por el aprendizaje, permiten la retroalimentación constante, facilitan un aprendizaje atractivo, fidelizan a los estudiantes, crean entre los estudiantes un sentimiento de compromiso para con la formación y combinan la sana competitividad con el espíritu del trabajo en equipo, al tiempo que fomentan el aprendizaje cooperativo¹⁸.

En relación con la motivación, el objetivo principal consiste en persuadir a los estudiantes mediante la conversión de una mera actividad, en ocasiones algo monótona, en un reto atractivo en el que estos se involucren de forma activa¹⁹. Es más, respecto a los videojuegos, en los que deben encuadrarse los *e-sports*, se ha dicho, en ese sentido, que motivan el aprendizaje, y mejoran la concentración, el pensamiento y la planificación estratégica en la recuperación de información y conocimientos multidisciplinares, en el pensamiento lógico y crítico y en habilidades para resolver problemas²⁰.

Para conseguir que el aprendizaje sea atractivo y fidelizar a los estudiantes las dinámicas de juego que conllevan los *e-sports* persiguen implicar a estos en el juego con la finalidad de que avancen en la consecución de los objetivos previstos a medida que realizan las actividades gamificadas²¹. Al respecto, se ha señalado que la aplicación de una dinámica de recompensa hace que los estudiantes se interesen en la actividad a realizar, por ejemplo, reconociéndoles una serie de puntos dentro de la evaluación continua, al tiempo que se aplique una dinámica de sana competición, dirigida a captar la atención y el interés y lograr la satisfacción por ganar o, en su caso, por no quedar último²². Además,

¹⁸ Al respecto, vid. ESTEVE MON, F. M. y GISBERT CERVERA, M.: "El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías", *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, n. 3, 2011, p. 65; BORRÁS GENÉ, O.: *Fundamentos de la gamificación*, cit., p. 5; JIMÉNEZ CARDONA, N.: "Reflexiones acerca de una experiencia de «gamificación» en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universidad de Barcelona", cit., p. 4; BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: "La «gamificación»", cit., p. 216.

¹⁹ KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, Pfeiffer, San Francisco, 2012, pp. 198-201. Jiménez Cardona, N.: "Reflexiones", cit., p. 5.

²⁰ EGUÍA GÓMEZ, J.L., CONTRERAS-ESPINOSA, R.S. y SOLANO-ALBAJES, L.: "Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación", en *3 c Tic: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, vol. 1, n. 2, 2012, p. 10.

²¹ AA.VV.: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, MUÑOZ BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LACORTE, M. (coords.), Routledge, Londres, 2019, 52.

²² JIMÉNEZ CARDONA, N.: "Reflexiones acerca de una experiencia de «gamificación» en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universidad de Barcelona", cit., p. 5.

se apuesta aquí por vincular a la dinámica competitiva el trabajo en equipo, así como el aprendizaje cooperativo²³.

Todo ello hace que los estudiantes estén llamados a asumir un compromiso participativo en el proceso de aprendizaje, de forma y manera que no solo consoliden el aprendizaje, sino que también aborden otras competencias útiles para el ejercicio profesional, y, como no, desarrollen aprendizaje mediante las tecnologías de la información y la comunicación²⁴.

En íntima conexión con esa reflexión, se ha considerado que los videojuegos, lo que es extensible a los *e-sports*, en tanto en cuanto aquellos constituyen el soporte de estos, son propicios para desarrollar estrategias constructivistas. En esa línea existirían cuatro razones para su utilización²⁵:

- a) Adquirir conocimientos y mejorar habilidades son aspectos básicos del desarrollo de la partida en el videojuego. En todo videojuego para poder avanzar es imprescindible el aprendizaje. Los juegos se apoyan en el aprendizaje constante y pueden disponer de alternativas con el fin de adaptarse a las capacidades de aprendizaje de los distintos jugadores.
- b) Un videojuego consigue colocar al usuario en el centro de la experiencia.
- c) El videojuego como vivencia narrativa, permite la construcción de la realidad a través de la narración, recurso cognitivo básico por el cual los seres humanos conocen el mundo.
- d) El juego ofrece la posibilidad de experimentar con nuevas identidades ya que podemos tener tantas identidades como videojuegos y el individuo vive una historia propia en cuyo desarrollo y resolución participa activamente, lo que le permite experimentar con el contenido y el contexto.

En cualquier caso, es importante que los docentes hagan comprender a los estudiantes que no solo se trata de ganar para conseguir puntos en la evaluación continua y así poder superar la asignatura, o de superar a otros estudiantes. Dicho con otras palabras, no se trata de un mero auto superarse o de un superar a los demás. Ciertamente, un modelo meramente cognoscitivo puede conducir a que se considere que las únicas metas son el prestigio y la competencia²⁶. En ese sentido, puede llegarse a la paradoja de que formemos profesionales que cegados por dicho prestigio y competencia anulen lo que sea conforme

²³ KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, cit., p. 34. Al respecto, señala POQUET CATALÁ, citando a WESTERA *et al.*, que: "Con las nuevas tecnologías e incorporando la gamificación, el aprendizaje es mucho más visual y mejora la capacidad del alumnado para gestionar la información y cooperar con el resto de compañeros y compañeras" (POQUET CATALÁ, R.: "La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo", en AA.VV.: *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. y BASTANTE GRANELL, V. (coords.), Dykinson, Madrid, 2022, p. 29).

²⁴ POQUET CATALÁ, R.: "La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo", cit., p. 26.

²⁵ EGUIA GÓMEZ, J.L., CONTRERAS-ESPINOSA, R.S. y SOLANO-ALBAJES, L.: "Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación", cit., p. 11.

²⁶ GONZÁLEZ MANJARREZ, C.M.: *eSports como herramienta didáctica motivacional medible por metas para el aprendizaje de habilidades cognitivas*, Universidad de Mondragón, México, 2022, p. 10. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/369898192_eSports_como_herramienta_didactica_motivacional_medible_por_metas_para_el_aprendizaje_de_habilidades_cognoscitivas (última consulta: 31 de mayo de 2023).

a la moral, esa moral de la que también habla el Código Civil, que inspira los valores de libertad, justicia e igualdad, y se manifiesta en el principio de buena fe, tantas veces contemplado en el Derecho social. En último término, no contrariar la moral se erige en esencia para convivir. Por ello, los docentes deben enfocar la gamificación y los *e-sports* hacia el aprendizaje, para superar la asignatura, pero también para que los estudiantes puedan discernir conforme a la moral los beneficios sociales, en el sentido de influir en los demás positivamente o en favor del bien común²⁷. De lo contrario, se correrá el riesgo de convertir en «memes» a los estudiantes, pero con el alto peligro de que sean «memes» capaces de justificar, igualmente, en un sentido o en otro, con una lógica únicamente materialista, en función de lo que les convenga. Por ejemplo, en ello radicará la diferencia entre un buen abogado y un abogado bueno, siendo el objetivo del profesorado conseguir formar profesionales que, al mismo tiempo, sean buenos abogados y abogados buenos.

3. DESARROLLO DE LAS FASES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS E-SPORTS COMO METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

Como se ha adelantado (*supra* 1), el marco de trabajo aquí propuesto se basa en la denominada Educación 3.0 y para ello se utiliza la metodología de la gamificación de asignaturas a través de la fórmula de los *e-sports*.

Por consiguiente, se prevén las fases que se comentan a continuación para el desarrollo del objetivo propuesto.

3.1. Fase inicial

En la fase inicial del proyecto se debe llevar a cabo una investigación exhaustiva sobre *frameworks* y herramientas existentes que puedan ser utilizados como base para el desarrollo del marco de trabajo. Concretamente se tienen que buscar *frameworks* que ofrezcan funcionalidades similares, como la creación de juegos de cartas, sistemas de puntuación y gestión de desafíos. En particular, es esencial analizar las ventajas e inconvenientes o limitaciones de los distintos *frameworks*.

A modo de ejemplo, a continuación se ofrecen una serie de *frameworks*, con expresión de sus posibles ventajas e inconvenientes.

a) *Tabletop Simulator*:

a.1) Ventajas:

- Proporciona una plataforma virtual que permite simular juegos de mesa, incluyendo juegos de cartas.
- Ofrece herramientas para personalizar los componentes del juego, lo que permitiría adaptarlo a las necesidades de la gamificación de asignaturas.
- Cuenta con una comunidad activa que comparte recursos y *mods*, lo que facilita la colaboración y el intercambio de guiones de asignaturas.

a.2) Inconvenientes o limitaciones:

²⁷ GONZÁLEZ MANJARREZ, C. M.: *eSports como herramienta*, cit., p. 11.

- No está específicamente diseñado para la gamificación de asignaturas, por lo que algunas funcionalidades requeridas podrían no estar disponibles de manera nativa.
 - Podría requerir un proceso de adaptación y personalización significativo para satisfacer las necesidades específicas del proyecto.
 - Es posible que se necesite un conocimiento técnico más avanzado para utilizar y modificar *Tabletop Simulator* de acuerdo con los requisitos del marco de trabajo.
- b) *Unity + Playmaker*:
- b.1) Ventajas:
- *Unity* es un motor de juegos ampliamente utilizado y flexible que permite la creación de juegos en 2D y 3D.
 - *Playmaker* proporciona una interfaz visual y un enfoque basado en diagramas de estado para la lógica del juego, lo que facilita la creación de reglas y mecánicas de juego sin necesidad de programar mucho.
 - Existen recursos y tutoriales disponibles para *Unity* y *Playmaker*, lo que puede facilitar el aprendizaje y la implementación del marco de trabajo.
- b.2) Inconvenientes o limitaciones:
- Requiere un nivel de conocimiento técnico más avanzado para utilizar *Unity* y *Playmaker* de manera efectiva.
 - Puede implicar un tiempo de aprendizaje adicional para los profesores que no estén familiarizados con estas herramientas.
 - Es posible que se necesite una programación adicional para implementar funcionalidades específicas del marco de trabajo.
- c) *GameMaker Studio*:
- c.1) Ventajas:
- Proporciona una interfaz visual y un lenguaje de *scripting* simplificado, lo que facilita la creación de juegos de cartas sin necesidad de programar extensivamente.
 - Permite personalizar las cartas y las reglas del juego de acuerdo con los requisitos de la gamificación de asignaturas.
 - Tiene una comunidad activa y recursos disponibles, lo que puede facilitar el aprendizaje y la implementación del marco de trabajo.
- c.2) Inconvenientes o limitaciones:
- Aunque *GameMaker Studio* es una herramienta versátil, puede tener limitaciones en términos de escalabilidad y adaptabilidad a necesidades específicas del proyecto.
 - Es posible que se requiera un tiempo de aprendizaje adicional para los profesores que no estén familiarizados con *GameMaker Studio*.
 - Es importante asegurarse de que *GameMaker Studio* tenga las funcionalidades necesarias para implementar todas las características requeridas del marco de trabajo.

3.2. Segunda fase

Una vez seleccionado el *framework* base, en una segunda fase, se debe proceder a la adaptación y personalización para satisfacer las necesidades específicas del proyecto.

En nuestro caso, como se ha adelantado (*supra* 1), se apuesta por el diseño de un conjunto de cartas que representen los conceptos y desafíos relevantes de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, así como una estructura de juego que promueva la interacción, el aprendizaje y la competitividad entre los estudiantes. Se trata de la fase que requerirá una mayor dedicación, en la medida en que supondrá el diseño teórico de la gamificación de la asignatura.

Concretamente, el profesorado prepara un total de 20 mazos o tacos de cartas, y dentro de cada mazo se articulan 5 cartas, cada una de las cuales plantea distintas situaciones a resolver por los estudiantes. Para ello, los estudiantes se organizan en equipos. El número de estudiantes que componga cada equipo dependerá del número de estudiantes matriculados, pero es recomendable que cada equipo tenga un número de estudiantes proporcional al trabajo a realizar para responder o resolver las cuestiones que se les planteará en cada carta y respecto a cada mazo o taco.

De este modo, a continuación se presentan los 20 mazos o tacos de cartas que deberán ir superando los estudiantes para alcanzar los puntos correspondientes de la evaluación continua, conforme a la puntuación asignada en el correspondiente plan de estudios en sintonía con la correspondiente memoria de verificación aprobada por la ANECA u órgano autonómico equiparable. Cada mazo tendrá asignados unos puntos. Se podrá construir un mazo entero o determinadas partes del mismo, en función de las cartas que se van consiguiendo, según se vayan respondiendo las cuestiones satisfactoriamente. Precisamente, las puntuaciones se irán obteniendo según se construya el mazo entero o determinadas partes del mismo. Al final, el equipo que consiga construir mas mazos será el equipo ganador y ello redundará en la mayor puntuación y, por consiguiente, calificación de los estudiantes integrantes de dicho equipo.

Los 20 mazos o tacos consisten en:

- Mazo 1: aplicación o no del Derecho del trabajo.
- Mazo 2: determinación de todas las normas y jurisprudencia aplicables.
- Mazo 3: sujetos del contrato de trabajo: quién es quién.
- Mazo 4: elección de modalidad de contrato de trabajo.
- Mazo 5: alcance de los poderes del empresario.
- Mazo 6: estructura y protección del salario.
- Mazo 7: rutinas preventivas.
- Mazo 8: límites del tiempo de trabajo.
- Mazo 9: flexibilidad interna: mecanismos, cuándo y cómo aplicarlos.
- Mazo 10: flexibilidad *pro operario*: permisos, ajustes, suspensiones, excedencias.
- Mazo 11: flexibilidad externa: mecanismos, cuándo y cómo aplicarlos.
- Mazo 12: organización y sentido de los órganos de representación de los trabajadores: dónde y cómo.
- Mazo 13: proceso de negociación colectiva o el arte de pactar: modalidades y contenidos según circunstancias de personas, tiempos y lugares.

- Mazo 14: Seguridad Social y Protección Social: especie-género, estructura.
- Mazo 15: Gestión de la Seguridad Social: interacción Estado-ciudadanos.
- Mazo 16: Campo de aplicación de la Seguridad Social: quién puede estar, quién debe estar y aun no pudiendo estar cómo se puede valer la protección ofrecida por la Seguridad Social.
- Mazo 17: Actos de encuadramiento: qué, cómo, dónde y para qué.
- Mazo 18: Cotización: dinámica, desde y hasta cuándo, pasando por el cómo.
- Mazo 19: riesgos protegibles: mayor o menor protección, de qué depende.
- Mazo 20: contingencias protegibles: ideal de cobertura, para qué, cómo, cuánto, durante cuánto tiempo.

Las respuestas a cada carta deben argumentarse por parte de los equipos durante el período de tiempo que se establezca por parte del profesorado, con aportes normativos, bibliográficos y/o de jurisprudencia. Las respuestas pueden ser por escrito o incluso por grabación de podcasts, según los casos. Inicialmente, cada equipo solo verá sus respuestas y argumentaciones, así como las valoraciones realizadas y puntuaciones otorgadas por el profesorado. Posteriormente, todo ello se pone a disposición de todos los equipos. A la luz de ello, cada equipo puede obtener un punto más, en función de la valoración que realice sobre todos los resultados.

Una vez diseñado el *e-sport* a través del cual se conseguirá gamificar la asignatura, una cuestión de gran importancia radica en determinar cómo se aplicará esta metodología en el conjunto que supone la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

En concreto, se apuesta aquí por combinar, compartir, las metodologías tradicionales con los *e-sports*, de forma y manera de que las primeras, a través del profesorado, tengan por finalidad desarrollar la potencialidad de los estudiantes para que estos puedan implicarse con garantías en la metodología de la gamificación, en lo que supone un verdadero aprendizaje autónomo²⁸.

De este modo, como profesor de la Universidad de Deusto, se aboga por el Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD), basado en la Pedagogía Ignaciana y centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, que persigue, fundamentalmente, favorecer su aprendizaje autónomo y significativo, así como promover el desarrollo de sus conocimientos, capacidades, actitudes, competencias y valores. Exactamente, el MAUD se estructura en cinco fases, a saber²⁹:

- a) El contexto experiencial: tiene como propósito situar, ubicar a los estudiantes en el tema o cuestión a tratar. Para ello, se presta atención a las concepciones, ideas y experiencias previas de los mismos, que les proporcionan una primera idea general de la materia y les permiten contextualizar los contenidos que van a trabajar. En esta fase, resulta imprescindible que el profesorado defina y

²⁸ En este sentido, *vid.* PÉREZ DE CABRERA, L. B.: “El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico”, *Diálogos*, n. 11, 2013, p. 50.

²⁹ *Vid.*, en profundidad, sobre el MAUD, aplicado a la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, ARRIETA IDIAKEZ, F.J. y LÓPEZ RODRÍGUEZ, J.: “Capítulo 12. El modelo de aprendizaje de la Universidad de Deusto como paradigma en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, en AA.VV.: *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, RODRÍGUEZ EGÍO, M.M., ORTIZ GONZÁLEZ-CONDE, F.M., y MEGÍAS BAS, A. (dirs), Tirant lo Blanch, Valencia, 2022, pp. 175-188.

- comparta desde el principio los objetivos del proceso, las competencias que se van a desarrollar, los contenidos que se van a trabajar y las actividades que se van a realizar, entre las que se encontrarán las que aquí interesan, es decir, las que van a suponer la gamificación de la asignatura, a través de la fórmula de los *e-sports*.
- b) La observación reflexiva: pretende que los estudiantes se hagan preguntas acerca de los contenidos que van a trabajar y que, a partir de un proceso de reflexión, busquen respuestas a tales cuestionamientos. Esta búsqueda de respuestas lleva a los estudiantes a construir y reconstruir su conocimiento.
 - c) La conceptualización: abarca el denominado aprendizaje conceptual. Una vez contextualizado el tema a tratar y después del planteamiento de distintas cuestiones, se lleva a cabo un acercamiento teórico profundo a la materia mediante el cual los estudiantes conocen las distintas posiciones teóricas sobre la misma. Se trata de que el profesorado transmita el conocimiento; es aquí, por tanto, donde se ubican, en gran medida, las metodologías tradicionales. A tales efectos, se apuesta por que el profesorado diseñe un manual que facilite a los estudiantes la conceptualización base a adquirir para su posterior desarrollo y complemento.
 - d) La experimentación activa: conlleva la aplicación práctica de los contenidos teóricos trabajados. A través de esta experimentación, llevada a cabo mediante actividades de muy distinta naturaleza, se consigue la consolidación de los conceptos trabajados. Así, la gamificación de la asignatura, a través de la fórmula de los *e-sports*, encontraría aquí su máxima expresión, dado que parte de las actividades a desarrollar constituirán el objeto de dicha gamificación.
 - e) La evaluación: tiene por objeto valorar lo que los estudiantes han conseguido a lo largo de todo el ciclo. Esta última fase se divide en tres niveles. El primero es el nivel personal, en el que los estudiantes efectúan una autoevaluación y reflexionan sobre los que han aprendido, valorando sus capacidades, límites y motivaciones. El segundo nivel es el formativo, en el que el profesorado ofrece a los estudiantes retroalimentación o *feedback* de su recorrido, ello en aras de progresar y mejorar. Y el tercero es el nivel sumativo, en virtud del cual se valora, con una calificación académica, el rendimiento y nivel de competencia alcanzado por los estudiantes. Todos estos niveles son aplicables en la gamificación de las actividades diseñadas.

3.3. Tercera fase

En una tercera fase se deben llevar a cabo pruebas piloto con grupos específicos de estudiantes y profesores para evaluar la efectividad y el impacto de la gamificación en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

Se recopilarán datos y *feedback* para realizar ajustes y mejoras en el marco de trabajo, garantizando su utilidad y usabilidad en el contexto educativo.

Igualmente, se elaborarán recursos de apoyo, como guías de uso y tutoriales, para facilitar la adopción y el uso del marco de trabajo por parte de los estudiantes y otros profesores³⁰. En efecto, se buscará crear una comunidad en línea donde los profesores,

³⁰ En esa línea, POQUET CATALÁ, siguiendo a CHAVES-YUSTE, afirma que: “para implementar correctamente la gamificación y que alcance sus objetivos, deben tenerse presente unos elementos básicos, cuales son:

incluso de otras asignaturas de Derecho, puedan compartir sus experiencias, intercambiar guiones de sus asignaturas y colaborar en la mejora continua del marco de trabajo aquí propuesto.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La gamificación, a través de la fórmula de los *e-sports*, supone poner en práctica la denominada Educación 3.0. Concretamente, en este caso, se trata de aplicar elementos y técnicas propias de videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Con otras palabras, se parte del juego, este se digitaliza y todo ello se convierte en un instrumento al servicio de los objetivos, indicadores y competencias que corresponden a la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

Los *e-sports*, si bien parten de la gamificación y de la digitalización, conllevan como valor añadido el hecho de constituir una actividad estructurada, en la que intervienen los organizadores de las competiciones de *e-sports* (el profesorado) y los equipos (integrados por los estudiantes).

La razón de aplicar esta metodología radica en los beneficios que se prevén, a partir de las experiencias que ha ofrecido la gamificación de la enseñanza superior. No obstante, debe alertarse de los problemas que pueden generarse con un modelo meramente cognoscitivo, centrando única y exclusivamente en la auto superación o en el superar a los demás, en el prestigio y la competencia. La solución pasa por enfocar la gamificación y los *e-sports*, tanto hacia el aprendizaje y superación de la asignatura con buenos resultados, como hacia el discernimiento conforme a la moral en la búsqueda del bien común.

Para el desarrollo de la gamificación de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se prevén tres fases: (a) la investigación sobre el *framework* a utilizar, ponderando ventajas e inconvenientes; (b) la adaptación y personalización del *framework* para satisfacer las necesidades de la asignatura, lo que conlleva el diseño de la gamificación de la asignatura y, por tanto, del *e-sport* a utilizar, así como la compatibilidad con metodologías tradicionales, para lo cual se apuesta por el Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD); (c) la puesta en marcha de la gamificación de la asignatura a través de los *e-sports*, lo que conlleva, sobre todo, realizar pruebas piloto y elaborar material para la correcta aplicación.

Centrando la atención en el diseño de la gamificación de las actividades de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a través de la fórmula de los *e-sports*, como eje principal de este estudio, se apuesta por un juego de cartas, al estilo de los *e-sports* que consisten en construir un mazo o taco de un número determinado de cartas entre el total de las fijadas de antemano. En concreto, en este estudio se ha mostrado como el profesorado prepara un total de 20 mazos o tacos de cartas, y dentro de cada mazo se

establecer las reglas básicas del juego de forma consensuada; decidir qué mecánicas y dinámicas se van a requerir durante las tareas; definir el formato para que sea coherente con el contenido; determinar el propósito final de cada tarea o juego; explicar las instrucciones de forma clara y concisa, respetando el nivel del alumnado; definir las recompensas o premios que se van a conseguir para motivar al alumnado” (cfr. POQUET CATALÁ, R.: “La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo”, *cit.*, p. 28).

articulan 5 cartas, cada una de las cuales plantea distintas situaciones a resolver por los equipos de estudiantes que se constituyan.

Todo ello se enfoca a la obtención de los beneficios previstos y contrastados con algunas de las experiencias existentes y posibilita, en suma, ratificar las dos hipótesis o cuestiones planteadas de inicio.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, MUÑOZ BASOLS, J., GIRONZETTI, E. y LACORTE, M. (coords.), Routledge, Londres, 2019.
- ARRIETA IDIAKEZ, F.J. y LÓPEZ RODRÍGUEZ, J.: “Capítulo 12. El modelo de aprendizaje de la Universidad de Deusto como paradigma en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, en AA.VV.: *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, RODRÍGUEZ EGÍO, M. M., ORTIZ GONZÁLEZ-CONDE, F. M., y MEGÍAS BAS, A. (dirs), Tirant lo Blanch, Valencia, 2022.
- BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: “La «gamificación» en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web «Ludoteca jurídica»”, *Anuario de Facultades de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, 2020.
- BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L.: “Plataforma digital «Ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n. 21, 2020.
- BORRÁS GENÉ, O.: *Fundamentos de la gamificación*, Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, 2015. Disponible en https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf.
- CONTRERAS-ESPINOSA, R.S. y EGUIA, J.L.: “Gamificación en aulas universitarias”, en AA.VV.: *Gamificación en aulas universitarias*, CONTRERAS-ESPINOSA, R.S. y EGUIA, J.L. (eds.), Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2016.
- EGUIA GÓMEZ, J.L., CONTRERAS-ESPINOSA, R.S. y SOLANO-ALBAJES, L.: “Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación”, en *3 c Tic: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, vol. 1, n. 2, 2012.
- ESTEVE MON, F.M. y GISBERT CERVERA, M.: “El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, n. 3, 2011.
- GONZÁLEZ MANJARREZ, C.M.: *eSports como herramienta didáctica motivacional medible por metas para el aprendizaje de habilidades congoscitivas*, Universidad de Mondragon, México, 2022, Disponible en https://www.researchgate.net/publication/369898192_eSports_como_herramienta_didactica_motivacional_medible_por_metas_para_el_aprendizaje_de_habilidades_cognoscitivas).
- IAB ESPAÑA: *Libro blanco Esports*, 2021. Disponible en https://iabspain.es/estudio/?_sft_publicacion=2021&_sf_s=esports.

- ISFE ESPORTS y AEVI: *Guía de los Esports*, 2022. Disponible en: <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2022/12/Guide-to-Esports-ISFE-ESA-ESA-C-IGEA-ES-web.pdf>).
- JIMÉNEZ CARDONA, N.: “Reflexiones acerca de una experiencia de «gamificación» en Derecho mercantil dentro del grado de ADE de la Universidad de Barcelona”, *Revista de Educación y Derecho*, n. 21, 2020.
- KAPP, K.: *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, Pfeiffer, San Francisco, 2012.
- LOZADA ÁVILA, C. y BETANCUR GÓMEZ, S.: “La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática”, *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, vol. 16, n. 31, 2017.
- OLIVER, E. y TRIGUERO, I.: “Capítulo XV. E-sports y metaverso”, en AA. VV.: *e-Sports: el Derecho deportivo en entornos digitales*, TORANZO SERRANO, F. y ESTÉVEZ SANZ, M. (coords.), La Ley, Madrid, 2022.
- PÉREZ DE CABRERA, L.B.: “El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico”, *Diálogos*, n. 11, 2013.
- POQUET CATALÁ, R.: “La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo”, en AA.VV.: *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. y BASTANTE GRANELL, V. (coords.), Dykinson, Madrid, 2022.
- RED EDUCATIVA MUNDIAL (REDEM): “Educación 3.0: Usos de las redes sociales en el aula. Ventajas y desventajas”. Disponible en <https://www.redem.org/educacion-3-0-usos-de-las-redes-sociales-en-el-aula-ventajas-y-desventajas/>.
- RODRÍGUEZ F. y SANTIAGO, R.: *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*, Océano, Madrid, 2015.
- SÁNCHEZ APARICIO, J.C.: “Gamificación, gamification, ludificación ¿cómo me llamo?”. Disponible en <https://www.snackson.com/gamificacion-gamification-ludificacion-como-me-llamo/>.
- SANTANA BUGÉS, A.J.: “Capítulo 1. La gamificación como recurso docente para la formación de juristas en una sociedad global en la época contemporánea”, en AA.VV.: *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, GUTIÉRREZ CASTILLO, V.L. y BASTANTE GRANELL, V. (coords.), Dykinson, Madrid, 2022.