



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales

Maestría en Comunicación Digital Interactiva

***“Hacia una plataforma digital para el rediseño lúdico de las instancias de examen en el contexto universitario”***

Autoría: Lic. Anibal Guillermo Rossi

Directora: Dra. Irene Macera

Mayo de 2021

Secretaría de Investigación y Posgrado | Riobamba 250 Bis. Monoblock N° 1 - C.U.R. |  
2000EKF Rosario, Santa Fe. Argentina | +54 341 480 8521/22. Fax +54 341 480 8520 |  
<http://www.fcpolit.unr.edu.ar>

[investigacionyposgrado@fcpolit.unr.edu.ar](mailto:investigacionyposgrado@fcpolit.unr.edu.ar)

Dirección Maestría en Comunicación Digital Interactiva | Córdoba 1814 - 2do. piso of. 124 |  
S2000AXD Rosario, Santa Fe. Argentina | +54 341 480 2620/22 int. 124 |

<http://www.unrinteractiva.com.ar> / [cdiunr@gmail.com](mailto:cdiunr@gmail.com)

## **Resumen**

En el presente trabajo se pone el foco de análisis en las instancias de examen en el contexto universitario. A su vez, se argumenta a favor de la necesidad de un rediseño lúdico de las mismas a partir de su contextualización en un proceso más amplio de agotamiento del proyecto disciplinar y sus dispositivos normalizadores y la emergencia de la sociedad de control. La articulación de dicho recorrido se encuentra dada por la problematización del concepto de experiencia desde la recuperación de los planteos de Alessandro Baricco (2008; 2019). Desde allí se avanza en la elaboración de un instrumental teórico que permita abordar el objeto en vistas de su rediseño lúdico. Para esto se aborda, por un lado, el juego desde una trama conceptual enriquecida al tiempo que se analizan las instancias de examen en el contexto universitario en términos de Interfaz, según la conceptualización propuesta por Carlos Scolari (2018b), y las cinco preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela. Finalmente, se despliega una propuesta de rediseño que comprende el desarrollo de una mecánica lúdica junto con una plataforma digital enmarcadas en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2018).

Palabras clave: Examen, Experiencia, Juego, Interfaz, Rediseño

## **Abstract**

In the present work, the focus of analysis is placed on the examination instances in the university context. In turn, it is argued in favor of the need for a playful redesign of them based on their contextualization in a broader process of exhaustion of the disciplinary project and its normalizing devices and the emergence of the control society. The articulation of this journey is given by the problematization of the concept of experience from the recovery of the proposals of Alessandro Baricco (2008; 2019). From there, progress is made in the elaboration of a theoretical tool that allows approaching the object in view of its playful redesign. For this, the game is approached from an enriched conceptual plot while analyzing the exam instances in the university context in terms of Interface, according to the conceptualization proposed by Carlos Scolari (2018b), and the five questions posed by Lila Pinto (2019) on the dimensions of what the author calls the hard core of the school. Finally, a redesign proposal is deployed that includes the development of a playful mechanic together with a digital platform framed in an incremental innovation strategy (Scolari, 2018).

Keywords: Exam, Experience, Game, Interface, Redesign

## **Agradecimientos**

A mi vieja, por darme la vida y amor siempre.

A Luisa, por los consejos y las enseñanzas y por hacerme ver la importancia de aquel cero.

A Marcelo de la Torre, mi maestro y amigo, por abrirme generosamente las puertas de la docencia.

A Irene Macera, por aceptar ser la directora de esta tesis, por la lectura atenta y por guiarme con tanta lucidez y compromiso por el campo minado de la evaluación.

A la Universidad Nacional de Rosario, pública y de puertas abiertas, a la que le debo toda mi formación profesional.

A Jorge Yunes por su generosidad y predisposición a sumar siempre, y a Vanesa Mazzeo por el diseño de los elementos del juego.

A los estudiantes que fueron parte de una partida, al colectivo Digicom, a Mariano Peyronel, Lihuel Almada, Flor Díaz Fazi y todos los que enriquecieron el proyecto en alguna de sus iteraciones.

Al Padre Ignacio.

A María Laura.

A mi viejo, que vive en mi corazón y con quien siempre nos encontramos en un campo de juego.

## Índice

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Agradecimientos.....	3
Índice.....	4
Índice de gráficos.....	7
Introducción.....	10
Antecedentes: experiencias de rediseño de interfaces educativas vinculadas al fenómeno lúdico.....	14
1. Experiencia.....	21
1.1 Agotamiento de los espacios de encierro.....	22
1.2 Leer ya no es lo que era.....	26
1.3 El aburrimiento como señal de lo no jugable.....	28
1.4 Experiencia y juego: de la barbarie cultural al Game.....	31
1.4.1 Barbarie cultural.....	31
1.4.2 The Game.....	33
2. Juego.....	36
2.1 Hacia una definición de juego.....	37
2.2 Elementos formales del juego.....	49
2.2.1 Objetivo/Meta.....	50
2.2.2 Tema/Narrativa.....	52
2.2.3 Sistema de feedback.....	53
2.2.4 Reglas/Mecánicas:.....	54
2.2.5 Diseño lúdico como diseño de Sistema y de experiencias de juego.....	59
3. Interfaz.....	62

3.1 La interfaz examen como decisiones de diseño desde las cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela .....	62
3.2 Hacia una definición de Interfaz .....	70
3.3 Las instancias de examen como interfaz .....	74
3.3.1 Actores.....	75
3.3.2 Relaciones .....	76
3.3.3 Procesos.....	78
4. Propuesta de rediseño .....	80
4.1 Descripción .....	80
4.2 Tiempo, espacio, currículo, evaluación y vínculos .....	81
4.3. Actores, relaciones y procesos .....	84
4.4 Innovación incremental .....	90
5. Maqueta: LudumProba .....	93
5.1 Definición del proyecto.....	93
5.2 Objetivos .....	96
5.2.1 Objetivo general.....	96
5.2.2 Objetivos específicos .....	97
5.3 Justificación .....	97
5.4 Análisis de audiencia .....	98
5.5 Plataforma.....	99
5.6 Requerimientos funcionales.....	99
5.7 Requerimientos técnicos .....	100
5.8 Niveles de interacción .....	100
5.9 Mapa de contenido y navegación.....	101
5.10 Diseño estético.....	126
5.11 Elementos y mecánica del juego.....	128
5.11.1 Partida .....	128

5.11.2 Game Master .....	128
5.11.3 Banca.....	129
5.11.4 Equipos.....	129
5.11.5 Distribución espacial .....	129
5.11.6 Rondas .....	130
5.11.7 Esquema de rondas.....	131
5.11.8 Turnos.....	132
5.11.9 Flujo de turnos .....	133
5.11.10 Cartas y dinamizadores .....	137
5.11.11 Diversidad y participación como elementos estratégicos.....	146
5.11.12 Grillas de seguimiento estratégico .....	147
5.11.13 Libros de preguntas .....	148
6. Reflexiones finales .....	149
7. Bibliografía .....	152
8. Ludografía .....	161
9. Anexos .....	163

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Mapa “College Underground” (Gozzi, 2018) .....	15
Gráfico 2: Organización espacial del aula durante el juego (Fuente: Hierro Recio, Atienza Montero, & Pérez Díez de los Ríos, 2014) .....	20
Ilustración 3: Representación de la organización espacial estándar de un aula durante un examen .....	65
Gráfico 4: Representación del mapa de contenidos y navegación de la plataforma LudumProba.ning.com .....	102
Gráfico 5: Elementos fijos en todas las secciones y subsecciones .....	102
Gráfico 6: Módulos de la Home .....	103
Gráfico 7: Elementos desplegados en el menú de la sección Comunidad ....	103
Gráfico 8: Subsección Bazar de preguntas .....	104
Gráfico 9: Interfaz de publicación de un artículo en la plataforma .....	105
Gráfico 10: Opciones para comentar, seguir y/o valorar una publicación .....	106
Gráfico 11: Botonera para compartir publicaciones (izq.) - Botón favorito (der.) .....	106
Gráfico 12: Subsección Galería de imágenes .....	107
Gráfico 13: Interfaz de edición de las imágenes.....	107
Gráfico 14: Vista general de la subsección Chat.....	108
Gráfico 15: Ejemplo del módulo de Chat con el chat general abierto.....	109
Gráfico 16: Ejemplo de chats activos por fuera de la subsección Chat.....	109
Gráfico 17: Subsección Miembros.....	110
Gráfico 18: Ejemplo de subsección Mi perfil.....	111
Gráfico 19: Sección Descargas .....	112
Gráfico 20: Subsección Reglas de juego .....	112
Gráfico 21: Captura del archivo descargable con las reglas del juego.....	113
Gráfico 22: Subsección Autor y Pregunta .....	113
Gráfico 23: Captura de los archivos descargables (.pdf) de Cartas de Pregunta .....	114
Gráfico 24: Captura de los archivos descargables (.pdf) de Cartas de Autor. ....	115
Gráfico 25: Subsección Cartas Especiales.....	116
Gráfico 26: Captura de los archivos descargables (.pdf) de las Cartas Especiales .....	117
Gráfico 27: Subsección Cartas de Pago .....	118

Gráfico 28: Captura de la primera página del archivo descargable (.pdf) de las Cartas de Pago .....	119
Gráfico 29: Subsección Dinamizadores y Desafíos.....	120
Gráfico 30: Captura de los archivos descargables (.pdf) de los Dinamizadores .....	121
Gráfico 31: Captura de los archivos descargables (.pdf) de las Cartas de Desafío .....	122
Gráfico 32: Subsección Planillas de seguimiento.....	123
Gráfico 33: Captura del archivo (.xlsx, .pdf) de las Planillas de seguimiento (rendimiento grupal) .....	123
Gráfico 34: Subsección Feedback Estudiantes.....	124
Gráfico 35: Captura de una vista en su versión editable del formulario para la obtención de feedback de los estudiantes .....	124
Gráfico 36 :Sección Acerca de.....	125
Gráfico 37: Subsección ¿Qué es LudumProba? .....	125
Gráfico 38: Subsección Contacto.....	126
Gráfico 39: Paleta de colores de la plataforma.....	126
Gráfico 40: Paleta de colores elementos del juego .....	127
Gráfico 41: Tipografía.....	128
Gráfico 42: Disposición espacial .....	130
Gráfico 43: Dirección del flujo de turnos según la ronda .....	130
Gráfico 44: Flujo de un turno de tipo “normal” .....	133
Gráfico 45: Flujo de un turno de tipo “desafío simple” .....	135
Gráfico 46: Carta de desafío simple .....	136
Gráfico 47: Flujo de un turno de tipo “desafío arriesgado” .....	136
Gráfico 48: Carta de desafío arriesgado .....	137
Gráfico 49: Cartas especiales .....	138
Gráfico 50 Prioridad de uso de las cartas especiales según la posición de los equipos en los turnos .....	141
Gráfico 51: Dinamizador de tipo Paralelo.....	142
Gráfico 52: Dinamizador del tipo Prode.....	143
Gráfico 53: Cartas de pregunta .....	144
Gráfico 54: Ejemplo de cartas de unidades temáticas .....	144
Ilustración 55: Monedas de puntos.....	145

Gráfico 56: Moneda de premiación del dinamizador Paralelo .....	145
Gráfico 57: Elemento de premiación del dinamizador Prode.....	145
Gráfico 58: Carta de pifie .....	146
Gráfico 59: Ejemplo de planilla de seguimiento estratégico (cartas autor y pregunta, cartas especiales e inmunidad).....	147
Gráfico 60: Ejemplo de planilla de seguimiento estratégico (voceros, patoteados y ronda individual) .....	148

## Introducción

Hija: Papá, ¿hubo alguna vez alguien que midiera lo que sabía alguien?

Padre: ¡Oh, sí! Muchas veces. Pero no conozco demasiado bien qué significa la respuesta. Lo hacen mediante exámenes y tests y pruebas escritas, pero es como tratar de descubrir el tamaño de un papel arrojándole piedras.

(Gregory Bateson)

*0 (Cero) Replantéese su estadía en la universidad.* Esas palabras fueron plasmadas por un docente en los márgenes de la hoja en la que se encontraban escritas de puño y letra mis respuestas a uno de los tantísimos exámenes que tuve que sortear durante el período como estudiante universitario. Quizás deba decir que, ese es el único examen que recuerdo. No recuerdo el tema, ni el tipo o la cantidad de preguntas, ni siquiera el nombre de la asignatura. Y para ser justo con aquella experiencia, debo decir también que hoy le estoy agradecido ya que, desde entonces, no he dejado de visitar permanentemente la pregunta acerca de mis prácticas en la universidad.

En el trabajo como docente, las instancias de examen en su formato tradicional (oral y/o escrita) siempre se me presentaron como un núcleo problemático. Cada vez que *tomaba* examen, y aunque los estudiantes se sacaran un 10 (Diez), sobrevolaba la situación la extraña sensación de que aquello era apenas algo más que un simulacro solemne, un gesto académico residual de una realidad otra<sup>1</sup>. Existía un desacople y algo parecía estar mal diseñado, en otras palabras: el examen del examen daba 0 (Cero). Este recorrido configuró el interés por el objeto el cual motivó una investigación bibliográfica, a los fines de enriquecer la comprensión del mismo, y un proceso de constante experimentación constituido de múltiples intentos (ensayo y error) hasta dar con la posibilidad de un rediseño que vinculara la instancia de examen con los formatos lúdicos.

En este trabajo se propone como perspectiva teórica asumir las causas de ese desacople como una incompatibilidad entre el modo de adquisición de

---

<sup>1</sup> El uso del término “otra” se utiliza aquí para evitar recurrir a palabras como “pasada” o “caduca” las cuales podrían hacer pensar, equívocamente, que la problematización acontece bajo la falsa e infructuosa dicotomía entre lo viejo y lo nuevo.

experiencias propuesto a los estudiantes dentro de las instituciones educativas (aquí se hará foco puntualmente en las instancias de examen en el contexto universitario) y el imperante fuera de estas. Dicha descompatibilización se inscribe en al menos dos registros, por un lado, en un contexto de agotamiento del proyecto disciplinar (Foucault, 2008; Deleuze, 1991; Lewkowicz, 2004; Sibilia, 2012; Hupert, 2019) al calor del cual fueron diseñadas (y rediseñadas) el conjunto de las instituciones educativas actuales, y por otro, en un proceso de mutación en los modos de adquisición de experiencias, en donde estas se configuran a partir de características propias del fenómeno lúdico (Scheines, 1998; Latorre, 2013; McGonigal, 2013; Baricco, 2019).

Asimismo, los objetivos planteados buscan, por una parte, analizar la situación actual del aula universitaria, poniendo el foco de atención en las instancias de examen que allí acontecen, a partir de la identificación y descripción de los elementos componentes, el modo y las dimensiones en que se vinculan. Por otra, construir un marco teórico que permita abordar el juego como fenómeno complejo desde una perspectiva analítico conceptual y de diseño. Y, finalmente, contribuir al desarrollo de una propuesta para el rediseño lúdico de las instancias de examen en el contexto universitario.

En este escenario, la idea de que el examen en el contexto universitario responde a un modo de experiencia agotado constituye la hipótesis central del presente trabajo. A su vez, la propuesta metodológica implementada responde a un abordaje cualitativo en el que los datos sean leídos a la luz de la teoría (Sautu, 2005) y en el que se asuma, desde múltiples perspectivas, la complejidad del problema. Para ello se reúnen y organizan un conjunto de, antecedentes, lecturas y debates para luego arribar a una propuesta de rediseño de las instancias de examen en el contexto universitario.

Se trata de una investigación desarrollada desde una perspectiva cualitativa, de corte inductivo y descriptivo, que busca la comprensión e interpretación del fenómeno bajo análisis y se sostiene en la apropiación de conceptos e ideas que emergen de una exhaustiva revisión tanto bibliográfica como de antecedentes y experiencias en el marco de la labor docente en el contexto universitario. En este sentido, el conocimiento se genera durante el proceso y se hace visible en un conjunto de producciones finales que apuntan a la materialización de una

mecánica lúdica para el rediseño de las instancias de examen, como así también a la apertura de dicha materialización al seno de una comunidad a partir de la plataforma ludumproba.ning.com.

Es preciso subrayar también que el proceso de apropiación y puesta en práctica de la propuesta es asumido como una realidad dinámica, en transformación y mutación permanente, construyéndose de forma recursiva.

El recorrido propuesto se organiza en seis capítulos, a saber: Experiencia, Juego, Interfaz, Propuesta de rediseño, Maqueta y Reflexiones finales.

En el capítulo *Experiencia* se describe y contextualiza el agotamiento del proyecto disciplinar desde la problematización del concepto de experiencia. Desde allí se reflexiona sobre los desacoples entre las operaciones y los tipos subjetivos supuestos y los acontecidos en las instituciones educativas, y su vinculación con las prácticas mediáticas de los estudiantes dentro y fuera de ellas. Este capítulo inicia con la revisión del concepto de sociedad disciplinar analizado por Michel Foucault y el agotamiento de sus dispositivos normalizadores, los cuales encuentran en el examen uno de sus procedimientos característicos, y la emergencia de la sociedad de control. Se continúa luego con una revisión del concepto de lectura y su cambio de estatuto en el ecosistema de medios digitales, para posteriormente atender a las consecuencias anidadas detrás del aburrimiento como fenómeno de importancia creciente en los contextos de enseñanza/aprendizaje y su relación con el juego. En el último tramo, se retoman las conceptualizaciones de Alessandro Baricco (2008; 2019) en torno a la mutación en los modos de adquisición de experiencias y su compatibilización con un tipo subjetivo cercano a la experiencia lúdica: el Homo ludens (Huizinga, 2008).

En el capítulo dos, *Juego*, se recuperan los planteos teóricos de un conjunto de autores a partir de los cuales es posible aproximarse al fenómeno lúdico desde una trama conceptual enriquecida, atendiendo además a las complejidades que el mismo propone cuando se lo aborda desde la dimensión del diseño. Para esto se apela a un recorrido por la obra *Homo ludens* del lingüista e historiador holandés Johan Huizinga, quien da un tratamiento específico, responsable y sistemático al fenómeno lúdico. En segundo lugar, se despliega el trabajo de la

escritora e investigadora argentina Graciela Scheines. Cuyas ideas, de gran densidad filosófica y poética sobre el juego, han convertido su obra en un referente ineludible para todo interesado en el campo lúdico. Como tercer momento en el recorrido por las definiciones de juego seleccionadas, se toma la obra de Jane McGonigal. Sus reflexiones acercan una contribución significativa y de singular valor para este trabajo, dado que aportan una mirada lúcida sobre el fenómeno lúdico, particularmente atravesada por la perspectiva del diseño. Finalmente, se realiza un abordaje del juego como fenómeno de diseño a partir de la deconstrucción de algunos de sus elementos formales.

El tercer capítulo, *Interfaz*, aborda la instancia de examen en el contexto universitario en términos de Interfaz, según la conceptualización propuesta por Carlos Scolari (2018b). El análisis se complementa a su vez por las cinco preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela. En primer lugar, se exponen los planteos de Pinto, los cuales brindan un instrumental analítico orientado al mapeo y explicitación de las instancias de examen en el contexto universitario en términos de decisiones de diseño. En segundo término, se recupera el planteo teórico del concepto de interfaz de Carlos Scolari (desglosado en sus diez leyes), para luego identificar y describir los elementos que la componen a partir de las tres categorías analíticas propuestas por el autor, a saber: actores, relaciones y procesos (Scolari, 2019).

En el capítulo cuatro se describe, en sus rasgos principales, la propuesta de rediseño de la interfaz de examen en el contexto universitario creada en este trabajo. La misma comprende el desarrollo de una mecánica lúdica junto con una plataforma digital enmarcadas en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2018), en la que convergen la instancia de examen junto con el dominio del juego. En este capítulo, se desagregan también las modificaciones proyectadas para dicha interfaz a partir del rediseño propuesto, desde las categorías de análisis de Scolari y Pinto planteadas en el capítulo anterior. Esta propuesta se encuentra desagregada de forma exhaustiva en el capítulo cinco, dedicado a la maqueta de producción requerida para la finalización del proyecto de tesis de esta Maestría. Aquí se exhibe el proyecto LudumProba, el cual consta de una plataforma digital y un juego analógico creados para que los docentes

universitarios puedan rediseñar lúdicamente la interfaz de sus exámenes. Se definen en este punto los objetivos del proyecto, su justificación, análisis de audiencia, requerimientos funcionales y técnicos, niveles de interacción, mapa de contenido y navegación y diseño estético.

Por último, se presentan una serie de reflexiones finales destinadas a repasar los puntos más sobresalientes del trabajo y habilitar próximos desarrollos de investigación y producción.

### **Antecedentes: experiencias de rediseño de interfaces educativas vinculadas al fenómeno lúdico**

En este apartado se reseñan un conjunto de casos a modo de ejemplos de rediseño de interfaces educativas que incorporan elementos del diseño lúdico en su propuesta. Algunos de los componentes de dicha muestra se tratan de desarrollos radicales en los que se reformulan los modos de funcionamiento de una institución, como en los casos de la Escuela Holden y de Quest to learn. Otros ejemplos, apuntan al diseño de un conjunto de piezas lúdicas (digitales y/o analógicas), que pueden estar vinculadas en su origen a una estrategia de implementación en el contexto de una institución (o grupo de instituciones) concretas con horizontes de expansión, como en el caso de DragonBox, o no contar con un asidero institucional fuerte y apuntar a convertirse en un recurso de carácter más generalista, como Kahoot!

Finalmente, se refiere una experiencia de adaptación de la mecánica lúdica Teams-Games-Tournaments (TGT) desarrollada por DeVries y Slavin en la década de 1970 en vistas de la preparación para una instancia de examen en el contexto de una cátedra de economía de la Universidad de Sevilla.

Escuela Holden:

La Holden es una escuela privada fundada en 1994 por un puñado de figuras destacadas de la cultura literaria italiana entre los que se cuenta Alessandro Baricco, quien aún es su director en vigencia. Actualmente se encuentra ubicada



(muy pocas clases se dan en aulas), en la ausencia de notas y la apelación a la devolución constante, en el perfil de los docentes todos ellos profesionales de gran prestigio y vinculados prácticamente en el terreno en el que se desempeñan en el contexto de la escuela.

Según Gozzi (2018), la escuela “nace con esta vocación, para recibir a los incomprendidos, a los que están al borde de la insubordinación, para recibir a los creativos”<sup>2</sup> (s/n). La escuela se plantea además un vínculo muy productivo con el error propio de los espacios experimentales, su director didáctico resume este punto a partir de una frase de Samuel Beckett que dice: “Ever tried, ever failed, no matter. Try again, fail again, fail better (“Has tratado siempre, has fracasado siempre, no importa. Inténtalo de nuevo, fracasa de nuevo, fracasa mejor”)

(Gozzi, 2018).

Quest to learn:

Quest to learn<sup>3</sup> es una escuela media de la ciudad de Nueva York, creada en el año 2009 a partir de un trabajo en colaboración entre Instituto de Juego (Institute of play<sup>4</sup>) y el Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York con el respaldo de la Fundación MacArthur y el apoyo de New Visions for Public Schools.

La metodología de trabajo de Quest to Learn supone una inyección de juego sin precedentes en el sistema educativo. Ha reimaginado por completo la interfaz institucional de las escuelas a partir de un rediseño basado en los principios de diseño lúdico. En ella no se utilizan juegos para enseñar a los alumnos, sino que cada clase, cada actividad, cada tarea, cada momento de formación y evaluación

---

<sup>2</sup> El nombre de la escuela se inspira en un personaje de la novela El guardián entre el centeno, de J. D. Sallinger, un estudiante con casi la mayoría de edad, que estaba permanentemente insatisfecho, se sentía permanentemente incomprendido. La escuela toma ese nombre por que imaginaron que en su diseño el personaje se sentiría a gusto (Gozzi, 2018).

<sup>3</sup> <https://www.q2l.org/>

<sup>4</sup> Institute of Play fue un estudio de diseño sin fines de lucro fundado en 2007 por un grupo de diseñadores de juegos en la ciudad de Nueva York. Un equipo interdisciplinario de diseñadores, estrategias y practicantes de aprendizaje, loP creó experiencias de aprendizaje basadas en los principios del diseño de juegos. El trabajo de investigación y diseño del Instituto ha sido ampliamente presentado como un enfoque innovador y accesible para transformar la educación a través del juego.

El Instituto del Juego cerró en 2019 pero puedes acceder a su catálogo de recursos gratuitos aquí: <https://clliance.org/institute-of-play/>

se encuentra rediseñado a partir de los elementos formales y las estrategias de participación probados por los juegos. Misiones secretas, niveles de jefes, intercambio de conocimientos, agentes especiales, puntos y niveles en vez de calificaciones hacen de Quest to learn un entorno de aprendizaje desafiante, colectivo, motivado y sin temor al error.

Su diseño curricular y planificación estratégica estuvo dirigido por un equipo interdisciplinario de educadores y diseñadores de juegos profesionales, encabezado por su director Aaron Schwartz y liderado por Katie Salen.

DragonBox School:

DragonBox School<sup>5</sup> es un sistema para enseñar matemáticas a niños de primaria que ya se ha probado en escuelas de Francia, Noruega y Finlandia. El proyecto propone una configuración híbrida en la que se conciertan libros de texto y de ficción con videojuegos diseñados para experimentar y descubrir conceptos.

La propuesta de DragonBox apunta a la autonomía y la experimentación de los estudiantes al mismo tiempo que sitúa en el centro de la escena al docente. En el rediseño de interfaz resultante de la incorporación del proyecto al cursado, se reformulan las prácticas del docente quien oficia menos como un transmisor de contenidos y más como un acompañante y guía en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo e implementación se encuentra a cargo de un equipo internacional compuesto por una veintena de maestros, pedagogos y diseñadores de videojuegos entre los que se cuenta el reconocido investigador y diseñador de juegos uruguayo Gonzalo Frasca.

Kahoot!:

Kahoot!<sup>6</sup> es una plataforma freemium<sup>7</sup> (disponible en app o versión web) que posibilita la creación de cuestionarios de evaluación. El docente que utilice esta

---

<sup>5</sup> <https://dragonbox.com/>

<sup>6</sup> <https://kahoot.com/>

<sup>7</sup> El modelo freemium es un modelo de negocio en el que la mayor parte de los servicios se ofrecen de manera gratuita (freemium), aunque existe un pequeño paquete de servicios de pago

herramienta puede crear competiciones en el aula donde los alumnos son los concursantes. Al participar en la plataforma los estudiantes tendrán que elegir un alias o nombre de usuario para luego contestar una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil.

La plataforma ofrece 2 modalidades de juego: en grupo o individual. Se puede modificar el tiempo de cuenta atrás, las posibles respuestas y se pueden añadir fotos o vídeos. Las partidas de preguntas, una vez creadas, quedan accesibles para todos los usuarios de manera de que puedan ser reutilizadas e incluso modificadas.

Se pueden elegir entre tres tipos de juegos: Quiz, Survey y Discussion. En la opción Quiz el docente confecciona un conjunto de preguntas con opciones de respuestas múltiple y los estudiantes deben distinguir las correctas de las incorrectas, mientras el sistema puntúa los aciertos creando un ranking entre los participantes. La opción Survey es similar a la anterior con la diferencia de que las respuestas no son puntuadas. Finalmente, se encuentra el formato Discussion los estudiantes seleccionan entre un conjunto más o menos amplio de opciones, entre las cuales no hay una respuesta correcta.

Kahoot! fue fundada en 2012 por Morten Versvik, Johan Brand y Jamie Brooker a partir de un proyecto en conjunto con la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU), en asociación con el profesor Alf Inge Wang y, más tarde, con el empresario Åsmund Furuseth.

TGT adaptado como preparatoria a un examen en la Universidad de Sevilla:

En última instancia se reseñará una experiencia de aprendizaje universitario mediante juegos de torneo en clase. La misma tuvo lugar durante los cursos académicos entre 2010 y 2012 en la asignatura de economía pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales perteneciente a la Universidad de Sevilla.

---

(premium) para algunos clientes que lo deseen. Fuente: <https://economipedia.com/definiciones/modelo-freemium-que-es-y-como-funciona.html>

La experiencia se basó en la reformulación de la mecánica lúdica Teams-Games-Tournaments desarrollada por DeVries y Slavin en la década de 1970. Esta consiste en sustituir la actividad de evaluación por un torneo de preguntas en el que participan los estudiantes agrupados en equipos de 4 o 5, estructurados según el rendimiento académico previo de los estudiantes y que compiten segregados en distintas mesas según ese nivel de rendimiento<sup>8</sup> (Hierro Recio, Atienza Montero, & Pérez Díez de los Ríos, 2014).

Según sus desarrolladores, el objetivo a partir del cual fue diseñado el juego consiste en

entrenar a los estudiantes en una estrategia de estudio acorde al tipo de examen específico que utilizamos en las asignaturas de economía pública. En el grado de Economía, los estudiantes suelen ser evaluados mediante pruebas tipo test de respuesta múltiple o pruebas consistentes en temas a desarrollar (4 ó 5 temas y/o casos prácticos), de forma que en ninguna otra asignatura previa realizan exámenes intensivos de preguntas de respuesta corta (20 ó 30 preguntas de respuesta corta a responder en 2 ó 3 horas). Esta singularidad hace que los estudiantes no estén entrenados para estudiar de forma adecuada para ese tipo de prueba y que tengan dificultades para obtener un buen rendimiento académico (Hierro Recio, Atienza Montero, & Pérez Díez de los Ríos, 2014: 416)

El juego es utilizado como una instancia preparatoria a la modalidad de examen de dicha asignatura, tendiente a disponer al estudiantado tanto en el refuerzo de los contenidos como en las particularidades de la modalidad evaluativa. Para ello se reorganiza espacialmente el aula de manera de redistribuir el flujo de jugadores durante la partida, tal como explican los autores en la versión reducida citada a continuación:

En forma resumida el juego se organiza como sigue. Al comienzo de curso formamos equipos de 4 alumnos que deben elaborar 10 preguntas

---

<sup>8</sup> Para más detalles sobre la mecánica TGT ver:  
<http://miacmaestrosinnovadores.blogspot.com/2016/02/la-tecnica-tgt-teams-games-tournaments.html>

cortas sobre la lección correspondiente. Durante las sesiones del juego los equipos de forma rotatoria responden a preguntas elaboradas por los restantes equipos. El equipo al que por turno le corresponde responder puede aceptar ó rehusar la pregunta. Si el equipo acepta el profesor elige el alumno del equipo que debe responder, por el contrario si el equipo rehúsa responder la pregunta pasa a rebote, primero a los alumnos que se encuentren en el “banquillo de suspensos” (los alumnos que han suspendido la respuesta a una pregunta previa) y si éstos la rechazan a los siguientes equipos en el orden físico establecido. Todo equipo que haya rechazado responder una pregunta en el siguiente turno deberá responder obligatoriamente. Si el estudiante que responde obtiene una calificación de aprobado se mantiene en el equipo; si, por el contrario, obtiene la calificación de suspenso pasa al banquillo de los suspensos. Las calificaciones las otorgan un grupo de estudiantes internos del Departamento que actúa como jurado y pueden ser corregidas por el profesor. Al finalizar las sesiones de juego previstas, aprueban aquellos alumnos que han obtenido una calificación mayor a 5 en un número mínimo de preguntas previamente establecido y suspenden los que finalmente permanecen en el banquillo de los suspensos (Hierro Recio, Atienza Montero, & Pérez Díez de los Ríos, 2014: 418-419).

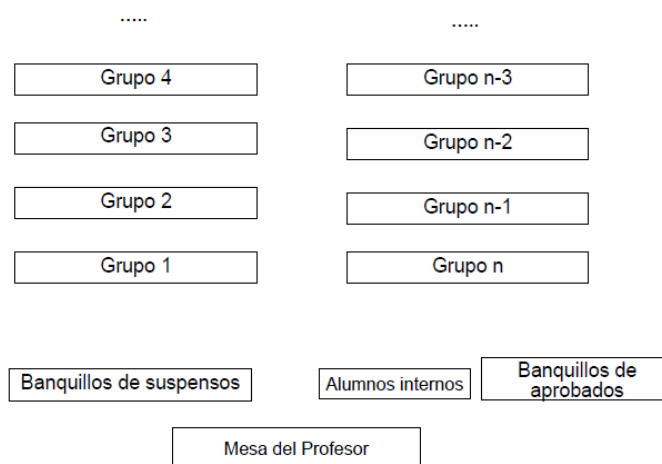


Gráfico 2: Organización espacial del aula durante el juego (Fuente: Hierro Recio, Atienza Montero, & Pérez Díez de los Ríos, 2014)

## 1. Experiencia

“¿Qué tenía que hacer el animal? ¿Curarse los pulmones? Es lo que hizo durante largo tiempo. Luego, en un momento dado se puso branquias. Modelos nuevos, técnicas inéditas: y volvió a adquirir experiencias. Para entonces, no obstante, ya era un pez”.

(Alessandro Baricco)

En el presente, que podría ser caracterizado a partir de diversos autores como sociedad de control (Deleuze, 1991), sociedad de la información (Lash, 2005), cultura de la convergencia (Jenkins, 2008) o barbarie cultural (Baricco, 2008), muchas de las instituciones fundamentales para lo que Foucault (2008) definió como sociedad disciplinar se encuentran en crisis. Las instituciones educativas en general, y entre ellas la universidad, responden aún desde su diseño a un esquema compuesto de una serie de procedimientos destinados a la organización analítica del tiempo, el espacio y de los cuerpos compatible con el proyecto disciplinar ya agotado (Foucault, 2008).

Este apartado se propone describir y contextualizar dicho agotamiento desde la problematización del concepto de experiencia. Para posteriormente reflexionar sobre los desacoples entre las operaciones y los tipos subjetivos supuestos y los efectivamente acontecidos en las instituciones educativas, y su vinculación con las prácticas mediáticas de los estudiantes dentro y fuera de ellas.

El itinerario propuesto inicia con la revisión del concepto de sociedad disciplinar analizado por Michel Foucault, el agotamiento de sus dispositivos normalizadores los cuales encuentran en el examen uno de sus procedimientos característicos, y la emergencia de la sociedad de control. Se continúa luego con una revisión del concepto de lectura y su cambio de estatuto en el ecosistema de medios digitales, para ulteriormente atender a las consecuencias anidadas detrás del aburrimiento como fenómeno de importancia creciente en los contextos de enseñanza/aprendizaje y su relación con el juego. Finalmente se retoman algunas conceptualizaciones de Alessandro Baricco (2008; 2019) en torno a la mutación en los modos de adquisición de experiencias y su

compatibilización con un tipo subjetivo cercano a la experiencia lúdica: el Homo ludens (Huizinga, 2008).

### **1.1 Agotamiento de los espacios de encierro**

Los cuerpos y las subjetividades, al igual que las instituciones y la ecología de medios con las que compatibilizan, son históricos (Sibilia, 2012). Es decir, su configuración y eficacia no se manifiestan en un sentido esencialista y definitivo, sino que emergen como expresión de un complejo devenir social, tecnológico y cultural. Ha sido Michel Foucault (2008) quien legara una de las reflexiones y diagnósticos más lúcidos respecto de estas formas sociales, en especial de aquella que tuviera su apogeo a finales del siglo XIX y principio del Siglo XX, y que a partir de la segunda guerra mundial comenzaría a convertirse en aquello que ya no éramos, en aquello que dejábamos de ser: las sociedades disciplinarias. Desde entonces, los espacios de encierro disciplinarios (Familia, Cuartel, Fábrica, Hospital, Escuela y Universidad<sup>9</sup>) los cuales obtenían de la Prisión su modelo para la concentración, distribución y ordenamiento del espacio-tiempo iniciaron un proceso de descompatibilización con los cuerpos, subjetividades y ecología de medios que expresaban la forma social emergente, denominada por Gilles Deleuze (1991) como sociedades de control.

Las sociedades disciplinarias se caracterizaban por la tendencia a normalizar a los individuos en espacios de encierro. Según Ignacio Lewkowicz (2008), sus dispositivos normalizadores eran institucionales y fundaban su eficacia en la meta-institución estatal la cual funcionaba como garante de la reproducción de las condiciones generales sobre las que aquellos descansan. Vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y examen representan los tres procedimientos disciplinarios constitutivos a partir de los cuales era forjada la subjetividad disciplinaria y su soporte: el ciudadano.

En condiciones de encierro las instituciones si bien se mantenían independientes establecían entre sí una relación de carácter analógica (Corea & Lewkowickz,

---

<sup>9</sup> La universidad si bien tiene otra genealogía que la escuela también atravesó un proceso de modernización que la convirtió en un espacio disciplinar de confinamiento comparable al dispositivo escolar (Sibilia, 2012).

2004; Deleuze, 1991). Es decir que, a partir del uso de un cierto lenguaje común se habilitaba la posibilidad de estar en los diferentes dispositivos disciplinares bajo las mismas operaciones. Lo aprendido en uno configuraba al individuo para habitar los otros, y lo aprendido en todos brindaba las operaciones necesarias para habitar la meta-institución estatal. Al decir de Lewkowicz:

La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes de escuela, colegios y universidades ha nacido en condiciones de Estado-nación [...] la intervención de una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo normalizador. De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras (Corea & Lewkowicz, 2004: 34).

En este contexto, el organizador simbólico de la experiencia institucional era la Ley, “ese código universal constituyó un eje vital de la modernidad, dedicado a prohibir lo mismo y de modo impersonal a todos los ciudadanos” (Sibilia, 2012: 31). En todos los casos se presupone fatalmente su preexistencia: justa o injusta la Ley preexiste (Corea & Lewkowicz, 2004). Ésta tiene como temporalidad concomitante a la historia, desde ella se funda el lazo de ese conjunto de ciudadanos (educados con una conciencia nacional para delegar en sus representantes la soberanía) denominado pueblo los cuales comparten un pasado común, una historia.

En el presente la articulación entre subjetividad disciplinar (ciudadana), dispositivos normalizadores y Estado Nación se encuentra agotada. Aunque agotamiento no significa aquí necesidad de reparación ni tampoco implica la desaparición de las instituciones, no caben dudas de que estas aún persisten, que aún siguen operando; pero no es menos cierto que en las condiciones actuales su operatividad es otra. A esta persistencia institucional en el seno de las sociedades de control, donde ya no es el Estado Nación la meta institución articuladora ni la Ley su organizador simbólico, sino el Mercado su instancia dominante, Lewkowicz (2004a) la denomina bajo el concepto de galpón:

Llamamos galpones a lo que queda de las instituciones cuando ya no instituyen ni son instituidas [...] El galpón es el residuo de la destitución. En un galpón, ninguno de los cuerpos que transitan por ahí comparte con otros la definición de la situación. Diría que si no comparten la definición de situación con otros, no comparten nada. En un galpón estamos amontonados pero no juntos; en un galpón la materia humana está localizada pero la subjetividad está deslocalizada. Más claramente: un galpón se parece más a un vagón de subte que a una escuela, con la diferencia de que en el vagón de subte no necesitamos instituir nada más que el tiempo de espera para llegar a nuestra estación. Podemos decir que un galpón es un vagón de subte que no lleva a ninguna parte del que cuelga un cartel de institución (s/n).

El galpón es el residuo institucional en contextos de dispersión, donde no es ya el conjunto de dispositivos de encierro articulados por la totalización estatal, sino las prácticas mediáticas las que configuran las operaciones constitutivas del tipo subjetivo imperante. Por lo tanto, estas no resultan ser operaciones disciplinarias sino otras, en unas instituciones que han dejado de ser partes para convertirse en fragmentos (Hupert, 2019; Tiramontini, 2014).

No obstante, desde las instituciones educativas se sigue presuponiendo el tipo de subjetividad que se configuraba en las operaciones disciplinarias. Desfondada la solidez supuesta del tercero que los organizaba (Estado/Ley/Institución), se genera un desacople entre representaciones y prácticas, entre el agente supuesto y el convocado. Frente a esto “la disposición puede ser: ¿suponemos una institución o leemos una situación? Son dos mundos distintos, bien distintos. Si suponemos cómo debería ser una escuela, no logramos pensar nada de lo que hay o de lo que puede haber” (Lewkowicz, 2004, s/n). En un caso es el galpón el que insiste como desfondamiento del dispositivo de encierro, en el otro se abre la posibilidad de pensar y reinventar el aula asumiéndola como situación.

La situación es la figura que permite componer encuentros en condiciones de fluidez, de dispersión posdisciplinaria. Agotada la posibilidad de presuposición de la Ley queda inhabilitado también cualquier intento de retorno, imponiéndose a su vez la necesidad de una vía de subjetivación distinta. El operador simbólico

que atravesará la situación en el seno de las sociedades de control ya no será entonces la Ley sino la regla. “En el aula como situación, y no como parte de una institución, se ponen (y no se suponen) reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rigen de antemano” (Corea & Lewkowickz, 2004: 35).

Sin regla prevalecen las subjetividades heterogéneas y éstas, aún depositadas en un mismo recinto, no componen ninguna situación, chocan. “La producción de reglas [...] es la producción de condiciones para un encuentro” (Corea & Lewkowickz, 2004: 37). La regla no es trascendente sino inmanente a la situación, no preexiste, es precaria y temporaria; su modelo es más la regla de juego que la Ley del Estado. Al decir de Huizinga (2008):

Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer en el mundo provisional que se ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna; Paul Valery ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo [...] En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego (p.25).

En consonancia con las afirmaciones de Huizinga, Graciela Scheines (1998) sostiene que jugar es fundar un orden. Fundar un orden no es lo mismo que el dar órdenes, si caemos en la arbitrariedad ya no estamos en el terreno del juego y, por lo tanto, tampoco en el de la situación porque el juego es situacional y la situación es lúdica. Siempre se juega *desde* el caos aunque nunca *en* el caos, “el vaciamiento es la actitud fundante [...] únicamente a partir de esa plenitud vacía se puede jugar” (Scheines, 1998: 37).

El juego como modelo de una situación reglada se presenta entonces como un elemento clave para la recomposición de la posibilidad de adquisición de experiencias significativas, de recompatibilización de los desacoples subjetivos en los espacios de encierro devenidos en galpones en las sociedades de control y sus procedimientos desfondados (fundamentalmente el que resulta de mayor interés para este trabajo: el examen). La universidad en un contexto de dispersión no puede operar ya como un administrador local de leyes generales sino que tiene que fomentar la constitución de reglas específicas para estar ahí,

para ser habitada implicando subjetivamente a sus elementos. El desafío general se presenta en la capacidad para forjar situaciones/juegos allí donde persista el galpón, ese vagón ciego que no lleva a ninguna parte pero del cual aún cuelga el cartel de institución.

## **1.2 Leer ya no es lo que era**

Han transcurrido más de 20 años desde el inicio de la saga Harry Potter y el estreno de Matrix, dos de los hitos más significativos desde el punto de vista de las estrategias narrativas multiplataforma y las transformaciones en las tácticas (cada vez más nomádicas y materialmente productivas) de consumo. La primera estableció un hipertexto tecnológico que convocó masivamente a niños y jóvenes a la lectura al tiempo en que convirtió a esta última en una operación entre otras, no configurante ya de un lector en sentido estricto sino más bien de un usuario de la información (Corea & Lewkowicz, 2004). En tanto la obra de los hermanos Wachowski se volvió una referencia obligada para cualquier interesado en la teorización y/o producción de narrativas transmediáticas, es decir, aquellas que establecen unos mundos narrativos que se expanden a través de múltiples medios y plataformas con la complicidad de sus fans, hiperlectores, lectoespectadores, prosumidores, produsuarios, translectores, etc. (Scolari, 2017). En ambos casos las expansiones del fandom y sus diálogos (y entredichos) con el canon no cesan de proliferar.

Promover estas prácticas de lectura según Alessandro Baricco (2008):

No quiere decir escribir cosas banales de la manera más simple para hacerse entender: significa convertirse en teselas de experiencias más amplias, que no nacen, ni mueren en la lectura [...] la calidad de un libro reside en la cantidad de energía que ese libro es capaz de recibir desde las otras narraciones y de verter después en otras narraciones (p. 89).

En disonancia con este descentramiento letrado y “la complejidad de los cambios que están atravesando los lenguajes, las escrituras y las narrativas” (Barbero, 2003: 19) las instituciones educativas en general y las universidades en particular continúan articulados fundamentalmente en torno al texto escrito como único medio hegemónico. No es frecuente dar con propuestas sistemáticas que

convoquen explícitamente las competencias y habilidades presentes en las prácticas culturales propias del actual ecosistema de medios<sup>10</sup>. En dicho contexto las competencias esenciales demandadas a un estudiante universitario podrían simplificarse en, por un lado, ser capaz de leer (y, por supuesto, comprender) libros que dialogan más o menos secreta o explícitamente con otros libros, y en segundo lugar, realizar producciones metatextuales (Genette, 1989) en forma de exámenes orales y/o escritos, monografías, tesinas, etc. Estas demandas resultan completamente coherentes con un momento histórico distinto al actual<sup>11</sup>. Esto es, aquel en el que la lectoescritura de textos resultaba ser una práctica fundamental para la producción de cuerpos y subjetividades compatibles con el proyecto disciplinar; y donde ésta funcionaba como herramienta indispensable para el calado en profundidad de la psiquis individual propia de las personalidades introdirigidas (Sibilia, 2012) congeniables con los espacios de encierro. Al decir de Paula Sibilia (2012):

Al leer, estudiar o escribir como propone el dispositivo escolar, por ejemplo, se experimenta un tiempo acumulativo, lineal y ascendente: cada momento requiere uno previo que le dé sentido y coherencia, como un avance gradual que se encuadra en la lógica racional del progreso. Los medios audiovisuales e interactivos, en cambio solicitan e incitan otras disposiciones corporales y subjetivas, bastante distintas de aquellas puestas en práctica por la lectoescritura (p. 88)

En consecuencia, según señala Lewkowicz (2004):

---

<sup>10</sup> Un trabajo realizado durante el año 2017 por la cátedra Seminario de Integración y Producción (Digicom) de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario en el que se datificaron (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013) todos los contenidos referidos en los programas de las asignaturas de dicha carrera, ofrece datos interesantes en esta dirección. De un corpus total analizado de 1574 materiales de estudio registrados en los programas de 33 asignaturas, tan solo un 2% (34 registros) era material audiovisual y un 3% (42 registros) correspondía a otros formatos. El 95% de los materiales restantes respondía al formato de texto escrito: capítulo de libro 575 registros, libro 569 registros, artículo de revista 151 registros, material de cátedra 101 registros, documento de sitio web 81 registros, 19 artículos periodísticos y un manual. La actividad se llevó a cabo bajo el formato hackatón, una copia de la base de datos generada se encuentra en formato abierto en la siguiente url: <https://bit.ly/2JbCiML>

<sup>11</sup> En el informe 2017 del SINCA sobre consumos culturales en Argentina se señala que la lectura de libros se encuentra en baja, una tendencia que ya estaba presente en el informe anterior (2013). Mientras la lectura de formatos menos extensos (diarios y revistas) ha migrado hacia las pantallas, fundamentalmente a los dispositivos móviles. El informe completo se encuentra disponible en: <https://www.sinca.gob.ar/VerNoticia.aspx?Id=27>

Una queja se deja escuchar con regularidad sintomática: los docentes dicen que los alumnos (escuela, colegio, universidad) no saben leer ni escribir [...] que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula” (p. 33).

Así las cosas, más allá del elogio al innatismo mediático que algunas conceptualizaciones parecen endosarles a las generaciones recientes, y de las elegías por unos estudiantes para quienes leer ya no es sinónimo de texto escrito, desde la educación superior es menester admitir un desafío. A saber, el de recuperar y expandir estas operaciones a partir de propuestas que las asuman en su potencial expresivo y las consideren productivas para la composición de situaciones en las que las experiencias significativas y la construcción de conocimiento sean posibles<sup>12</sup>.

Siguiendo a Gilles Deleuze (1991) para quién el topo era el animal de las sociedades disciplinarias y la serpiente el de las sociedades de control, podríamos trazar un paralelo a partir de otras dos figuras pensándolas desde las prácticas de lectura: el minero y el surfista. Mientras el primero ocupa su esfuerzo en alcanzar la profundidad en una suerte de excavación del sentido, el otro encuentra su hábitat y se mueve, no sin esfuerzo, en la superficie del mundo. Si como afirma Baricco (2008) un libro es un viaje para caminantes pacientes, una travesía hacia las profundidades del sentido, quizás la experiencia de lectura contemporánea sea tarea de surfistas, de movimientos laterales: un juego de superficies.

### **1.3 El aburrimiento como señal de lo no jugable**

“Sobreviene la impresión de vacío, porque la palabra no produce ningún repliegue, no modula la interioridad necesaria para pensar” (Corea & Lewkowickz, 2004: 72). Con esta reflexión Cristina Corea describe el

---

<sup>12</sup> El proyecto internacional Transmedia Literacy, una investigación focalizada en torno al concepto de alfabetismo transmedia, analizó las prácticas mediáticas partiendo de la pregunta: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios? Considerando a aquellos como prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad (Scolari, 2018). Según el libro blanco de dicho proyecto los ámbitos de incorporación de competencias transmedia (subdivididas en nueve categorías) de los jóvenes, omnipresentes en su cotidianeidad, responden en gran medida a estrategias informales de aprendizaje.

procedimiento fallido de interpelación de una subjetividad pedagógica del alumno en los espacios de encierro en contextos de dispersión.

Si la opresión era sintomática de la realidad de los estudiantes en las instituciones educativas cuando los espacios de encierro aún conservaban su eficacia (pedagogía del oprimido), el aburrimiento es el síntoma de los estudiantes en contextos de dispersión cuando las instituciones educativas como espacios de encierro manifiestan su agotamiento (pedagogía del aburrido)<sup>13</sup>. “Daos cuenta de lo ajena que le es la hipótesis de que el aburrimiento incube algo distinto que una pérdida de sentido, de intensidad. Una renuncia a la experiencia” (Baricco, 2008: 116).

Siguiendo en esta dirección resultaría errado pensar que es diversión lo que buscan unos estudiantes cuyas prácticas se constituyen en el contexto de la actual ecología de medios. Lo que en realidad demandan es la configuración de experiencias compatibles con sus modelos de adquisición del sentido. Cuando por el contrario se encuentran frente a instancias diseñadas según modos no compatibles con sus estrategias adquiridas emerge el aburrimiento como señal de esta incompatibilidad. Pero resulta erróneo plantear al entretenimiento como contracara del aburrimiento, el no aburrimiento no es sinónimo de entretenimiento sino de adquisición de experiencias significativas, según los modos con los que ese tipo subjetivo compatibiliza.

Ahora bien, que sea el aburrimiento la disposición anímica que se manifiesta como un problema donde debiera acontecer el aprendizaje es síntoma de la mutación en los modos de adquisición de experiencias. Según señala Alessandro Baricco (2008), “el aburrimiento era un componente natural del tiempo que pasaba. Era un hábitat, previsto y valorado” y, parafraseando a Walter Benjamin agrega que, “el aburrimiento es el pájaro encantado que incuba el huevo de la experiencia” (p. 116). Una cosa parece estar clara: la valoración positiva del aburrimiento ha bajado notablemente. Solo encontramos un antecedente de esta devaluación, a saber: el juego.

---

<sup>13</sup> Según los resultados arrojados por el proyecto de investigación Transmedia Literacy el aprendizaje mediante el juego, entendido como estrategia a través de la cual el joven adquiere ciertas competencias a través de la inmersión en entornos lúdicos, se encuentra entre las estrategias informales de aprendizaje más relevante (Scolari, 2018).

Jugar supone un modelo de experiencia absolutamente incompatible con el aburrimiento, nadie persevera en un juego que le resulta aburrido. Jugar supone en todos los casos implicarse de manera inmersiva en una situación. Según la definición de Janet Murray (1999) “en una experiencia de inmersión psicológica buscamos lo mismo que cuando nos zambullimos en el océano o en una piscina: la sensación de estar rodeados por una realidad completamente diferente” (p. 111). En este sentido la experiencia de jugar como acción libre, no utilitaria, situada fuera de la vida corriente en un espacio/tiempo propio y desarrollada en un orden sometido a unas reglas específicas (Huizinga, 2008), es absolutamente compatible con esta definición de inmersión.

En tanto los trabajos de Oliver Pérez Latorre advierten que la ludicidad se ha convertido en un filtro cultural fundamental en el modo en que experimentamos el mundo. “La cuestión ya no es qué lugar ocupan los (video) juegos en nuestra cultura; la cuestión es que nuestra cultura, en un sentido muy amplio, se ha vuelto lúdica” (Latorre, 2013: 224). Desde esta perspectiva el aburrimiento se presenta como un fenómeno digno de atención al manifestarse en toda su complejidad como la incapacidad, en un sentido general, de configurar una experiencia en el marco de una situación reglada (Corea & Lewkowicz, 2004).

De manera tal que si la capacidad de las instituciones educativas en general, y de la universidad en particular, para producir la subjetividad del que aprende y del que enseña está en crisis. Es decir que, lo que se suponía fundante (la exclusividad de la lectura como operación para relacionar a los alumnos con el contenido, el esfuerzo como componente indispensable, el divorcio con el entretenimiento y la confianza en la transferencia) se manifiesta hoy como un conjunto de elementos dislocados del contexto en el que se les confería sentido (Corea & Lewkowicz, 2004) Al tiempo que la ludicidad se posiciona como estrategia vital fundamental para dotar de sentido a los modos contemporáneos de experimentar el mundo, entonces será viable ya no presuponer una subjetividad pedagógica, y revitalizar más bien las instancias de aprendizaje a partir de un rediseño que interpele a un tipo subjetivo configurable a partir de características más cercanas al juego: homo ludens (Huizinga, 2008).

## 1.4 Experiencia y juego: de la barbarie cultural al Game

El último ítem de este capítulo estará dedicado a recuperar algunas conceptualizaciones del escritor y ensayista italiano Alessandro Baricco, las cuales representan una extraordinaria y lúcida síntesis de las transformaciones problematizadas hasta aquí y su densa vinculación con el juego.

### 1.4.1 Barbarie cultural

Promediando la primera década del siglo XXI, antes de que Google cumpliera los diez años de existencia y que la rotunda expansión de Facebook marcara el inicio del auge de las plataformas de redes sociales, Alessandro Baricco publicaba su obra *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*<sup>14</sup>. Según el autor, el clima imperante al momento de su redacción se encontraba marcado por una insoslayable nostalgia frente a las mutaciones en ciernes: “uno se sentía mejor cada vez que lograba defender algo y evitar que el viento del tiempo se lo llevara [...] quién sabe, pensaba yo” (Baricco, 2019: 12). Así fue que las metáforas elegidas para abordar y describir aquellas transformaciones fueron las de la invasión y el saqueo, y el bárbaro y el mutante sus personajes conceptuales.

Las aldeas de los libros, el fútbol y el vino resultaban testigos de una corrosiva reconfiguración que encontraba en Google su gesto arquetípico. Éste revalorizaba la noción de superficie de forma inusitada, a partir de una estrategia que asumía al movimiento y los hipervínculos como el sentido mismo de la red, su conquista definitiva. Según el autor:

(Google) os señalará como el mejor sitio siempre el que dice la cosa *más cercana* a la verdad *en una lengua comprensible para la mayor parte de los seres humanos*. ¿Qué clase de criterio de calidad es este que está dispuesto a trocar un poco de verdad a cambio de una cuota de comunicación? (Baricco, 2008: 109)

---

<sup>14</sup> El libro recopilaba una treintena de entregas publicadas por Alessandro Baricco en el periódico italiano *la Repubblica* entre el 12 de mayo y el 21 de octubre de 2006.

Lo que el buscador, la aldea de los bárbaros, había promovido como un movimiento que perseguía el *saber*, se estaba convirtiendo en el mundo real en el movimiento que buscaba la experiencia (Baricco, 2008).

Aún armado de la cautela de quien sabe que los fenómenos no han decantado lo suficiente para afirmarlos con mayor contundencia, todas las cavilaciones del autor apuntaban hacia el mismo diagnóstico: el modo en que se constituía la adquisición de experiencias era otro. Al decir de Baricco (2008):

Puede que me equivoque, pero creo que la mutación en curso que tanto nos desconcierta puede sintetizarse en esto: ha cambiado la manera de adquisición de experiencias. Había unos modelos, y unas técnicas, que desde hacía siglos acarrearaban el resultado de adquirir experiencias: pero de alguna manera, y en un momento dado, han dejado de funcionar. Para ser más exactos: en ellos no había nada estropeado, pero ya no producían resultados apreciables. Uno tenía los pulmones sanos, pero respiraba mal. La posibilidad de adquirir experiencias se disipó. ¿Qué tenía que hacer el animal? ¿Curarse los pulmones? Es lo que hizo durante largo tiempo. Luego, en un momento dado se puso branquias. Modelos nuevos, técnicas inéditas: y volvió a adquirir experiencias. Para entonces, no obstante, ya era un pez. (pp. 113-114)

Los espacios de encierro con sus prácticas y presupuestos ya no resultaron compatibles con las branquias de Google. Esos modelos nuevos y técnicas inéditas buscaban constituirse principalmente en lo que el autor denomina espacios de aceleración, es decir, aquellos en los que el movimiento no se orienta en dirección de una meta, sino que es una meta en sí mismo. Movimiento que boicotea fronteras, derriba murallas, organiza un único espacio abierto en el que todas las cosas son puestas en circulación y concentra su esfuerzo no en alcanzar la profundidad sino en permanecer en la superficie a partir de la configuración de sistemas de paso que conecten en su trayectoria teselas de mundo (Baricco, 2008).

El mutante ha aprendido el tiempo, mínimo y máximo, que debe demorarse sobre las cosas. Y esto lo mantiene inevitablemente lejos del

fondo [...] No es ahí, en el fondo donde encuentra el sentido: es en el dibujo. Y el dibujo o es veloz o no es nada (Baricco, 2008: 115).

Movimiento, velocidad, conexión y superficie eran los elementos claves sobre los que funcionaba el buscador cuyos primeros resultados podían ser leídos como “el jeroglífico de todo un viaje, hecho de link en link” (Baricco, 2008: 108). Allí Baricco encontraba “una especie de *trailer* de la mutación en curso” (2008:108). Como si se tratase de un iceberg cuya parte visible es infinitesimal y la sumergida inconmensurable, la primer página web ofrecida por Google vinculaba los intereses del usuario con la inabarcable complejidad de la red. El gesto era instantáneo y eficaz, pero sobre todo simple... muy simple.

#### **1.4.2 The Game**

‘Simple. Very simple. Very, very simple’. Tales palabras fueron subrayadas por Steve Jobs en el año 2007 para proclamar la característica del diseño destacable de su nuevo producto: el iPhone<sup>15</sup>. Los smarthpones o teléfonos inteligentes, esa especie tecnológica híbrida entre ordenador y teléfono móvil, existían más de dos décadas antes de la aparición del iPhone<sup>16</sup>. Incluso la pantalla táctil tenía para ese entonces un largo antecedente, dado que hacía más de diez años que estaba presente en algunos de sus predecesores<sup>17</sup>. No obstante, es en ese momento marcado por la insistencia de Jobs, la que podría pasar inadvertida en su obviedad o insignificancia, donde se constituye un hito de un calado profundo para nuestra contemporaneidad (Baricco, 2019).

Lo digo de forma brutal: por motivos históricos y, digámoslo así, darwinianos, a partir de un determinado momento (del iPhone en adelante, si tengo que arriesgar una fecha), nada ha tenido ya

---

<sup>15</sup> La conferencia de presentación del iPhone data del 9 de enero del 2007, ocurrió en el marco de las conferencias de Apple denominadas *Macworld Conference & Expo*. El iPhone sería finalmente lanzado a la venta el 29 de junio del mismo año. El video de la conferencia se encuentra disponible en: <https://youtu.be/vN4U5FqrOdQ>

<sup>16</sup> El primer móvil fue el Motorola DynaTAC 8000X y fue presentado oficialmente en 1984. <https://www.infobae.com/tecnologia/2017/02/17/cual-fue-el-primer-telefono-celular-que-se-lanzo-al-mercado/>

<sup>17</sup> IBM Simon del año 1994 fue el primer celular que contaba con una pantalla táctil. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45516586>

posibilidades serias de supervivencia si no llevaba en su ADN el patrimonio genético del videojuego (Baricco, 2019:154).

Lo que Jobs está diciendo en su presentación es que el iPhone ES un juego. Al presentarlo se divierte como un niño, no al hablar del producto sino al usarlo. En su diseño todo está dispuesto de manera tal de que lo esencial habite en la superficie. Allí “la esencia de la experiencia había salido de sus guaridas subterráneas, eligiendo la superficie como su hábitat natural” (Baricco, 2019: 156), algo que ya había insinuado Google solo era la consecuencia de un gesto rotundo, hermoso y cómodo. “No la recompensa a un esfuerzo, sino la consecuencia de un juego” (p. 140).

¿Era DIVERTIDO el teléfono con auricular y disco con números? No. ¿Era DIVERTIDA la BlackBerry? No mucho. Todos ellos eran herramientas que solucionaban problemas, pero nadie había pensado en que debían hacerlo también de manera DIVERTIDA, por lo que no lo hacían de manera divertida.

El iPhone sí. Y es lo que Jobs trata de comunicar mientras habla (Baricco, 2019: 147).

Se trata sobre todo de un esquema mental que ha influenciado nuestros modos de estar en el mundo. “Haced el intento de recordar cuantas veces en la vida os habéis encontrado en la situación de tener un problema (práctico) cuya solución ERA UN JUEGO” (p. 148). Según el autor, a largo plazo se ha trasladado al diseño de casi cualquier situación la misma expectativa de lo que estaba funcionando en la praxis de los pequeños gestos cotidianos. El Game, según denomina Baricco al momento actual de la civilización occidental, genera herramientas que si no son juegos al menos lo parecen (Baricco, 2019). Por lo tanto, si el teléfono estaba diseñado como un juego “¿por qué en el colegio las cosas no eran así? ¿Y por qué tendría yo que viajar de otro modo? ¿O comer? ¿Y por qué entender de política tendría que ser en cambio más complicado? ¿O leer un periódico? ¿O descubrir la verdad? ¿O, en última instancia, encontrar a alguien a quien amar?” (p.160). ¿O, podríamos agregar también, atravesar una instancia de examen?

Frente a lo que desde su análisis se trata de una elevación del juego a esquema fundacional de toda una civilización el autor avanza en una enumeración de lo que entiende son sus elementos característicos, a saber:

- a) Un diseño agradable capaz de generar satisfacciones sensoriales
- b) Una estructura que remite al esquema elemental problema/solución repetido varias veces
- c) Poco tiempo entre cualquier problema y su solución
- d) Aumento progresivo de las dificultades de juego
- e) Inexistencia e ineficacia de la inmovilidad
- f) Aprendizaje dado por el juego y no por el estudio de abstractas instrucciones de uso
- g) Disfrute inmediato, sin preámbulos
- h) Tranquilizante exhibición de una puntuación después de determinados pasos

Casi como corolario de esta enumeración el autor afirma: “tengo una noticia importante para todos vosotros: aparte de raras excepciones, si estáis haciendo algo que no tiene, por lo menos, la mitad de estas características es que estáis haciendo algo que está muerto desde hace tiempo” (Baricco, 2019:155).

En sus ensayos sobre la mutación Baricco (2008) afirmó que con las branquias de Google por aquel entonces ya respiraba un montón de gente, aún con los ordenadores apagados y en cualquier momento del día. Hoy, más de una década después y guiados por su trabajo posterior, valdría enriquecer y actualizar aquella declaración diciendo que no solo respiran con las branquias de Google sino que también están en el Juego (The Game) por más apartada de la ludicidad que consideren a la actividad en la que se encuentren embarcados.

## 2. Juego

El Jugador de Dostoievski [...] Hablaba mucho de la codicia, la ambición, la debilidad, los rusos, los franceses, los ingleses. Hablaba, incluso, de jugadores. Pero del juego no decía una palabra.

(Juan José Saer)

Hacerse eco de la idea de que la ludicidad se ha convertido en un filtro cultural fundamental en el modo en que experimentamos el mundo (Baricco, 2019; Latorre, 2013) no es lo mismo que afirmar que todo es, o debería ser, un juego. En este trabajo se asume al juego como un fenómeno complejo el cual ha sido abordado desde múltiples perspectivas tanto filosóficas, antropológicas, pedagógicas y psicológicas (entre otras).

Por tanto, la propuesta del presente capítulo consiste en recuperar algunos de tales abordajes destacando aquellas definiciones que permitan visualizar el fenómeno lúdico desde una trama conceptual enriquecida atendiendo a las complejidades que el mismo propone cuando se le aproxima desde la dimensión del diseño.

Para esto se apela a un recorrido que permita visitar el juego desde las conceptualizaciones desarrolladas por una tríada de autores. En primer lugar, se aborda la obra *Homo ludens* del lingüista e historiador holandés Johan Huizinga la cual fue publicada en el año 1938 y es considerado como el primer libro que le da un tratamiento específico, responsable y sistemático al fenómeno lúdico. Se trata de una investigación desplegada a lo largo de más de trescientas páginas en las que se recorre un vastísimo universo de citas, datos históricos e información antropológica. No obstante, su trabajo no sólo tiene el mérito de haber sido la primera reflexión sistemática sobre el tema y de la cual se nutrieron y con la que polemizaron un gran número de obras posteriores, sino que continúa siendo una referencia obligada al momento de abordar la temática del juego.

Las conceptualizaciones del fenómeno lúdico planteadas por Huizinga encuentran en el trabajo de la Dra. en Filosofía, escritora e investigadora argentina Graciela Scheines, una caja de resonancia y una expansión creativa,

enriquecida y singular. Sus ideas, de gran densidad filosófica y poética sobre el juego, han convertido su obra en un referente ineludible para todo interesado en el campo lúdico. En una segunda instancia se abordan algunas de sus reflexiones.

Como tercer y último momento en el recorrido por las definiciones de juego seleccionadas para el presente apartado, se toma la obra de Jane McGonigal. Las reflexiones de esta destacada investigadora, oradora y diseñadora de videojuegos estadounidense acercan una contribución significativa y de singular valor para este trabajo, dado que aportan una mirada lúcida sobre el fenómeno lúdico, particularmente atravesada por la perspectiva del diseño.

Finalmente, se realiza un abordaje del juego como fenómeno de diseño a partir de una deconstrucción de algunos de sus elementos formales.

## **2.1 Hacia una definición de juego**

Si bien el juego se manifiesta como un tema inacabable cuya presencia en la reflexión data de tiempos inmemoriales, curiosamente, su aparición como objeto de estudio académico es relativamente reciente<sup>18</sup>. Johan Huizinga es el primer investigador en darle un tratamiento específico, responsable y sistemático. Su tesis es contundente: el juego antecede a la cultura (religión, saber, derecho, guerra, arte, poesía, etc.), ésta brota del juego, es juego y se desarrolla jugando. Según Huizinga:

La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego. El fundamento antitético y agonal de la cultura se nos ofrece ya en el juego, que es más viejo que toda cultura (2008: 101).

En discrepancia con el *homo sapiens* y el *homo faber* cuyas diferencias específicas son la razón y el trabajo respectivamente, Huizinga propone un corrimiento de ambas figuras como características fundamentales a partir de las cuales intentar dar una lectura de lo específicamente humano y postula en su

---

<sup>18</sup> Para un recorrido histórico pormenorizado del tratamiento del juego ver la obra de Graciela Scheines *Juguetes y Jugadores* (1980) y el capítulo Abriendo el Juego, de su obra *Juegos inocentes, juegos terribles* (1998).

lugar al jugar como atributo esencial de una nueva figura: el *homo ludens*<sup>19</sup>. Al decir del autor:

Cuando se vió claro que la designación de *homo sapiens* no convenía tanto a nuestra especie como se había creído en un principio porque, a fin de cuentas, no somos tan razonables como gustaba de creer el siglo XVIII en su ingenuo optimismo, se le adjuntó la de *homo faber*. Pero este nombre es todavía menos adecuado, porque podría aplicarse también a muchos animales el calificativo de *faber*. Ahora bien, lo que ocurre con el fabricar sucede con el jugar: muchos animales juegan. Sin embargo, me parece que el nombre de *homo ludens*, el hombre que juega, expresa una función tan esencial como la de fabricar, y merece, por lo tanto, ocupar un lugar junto a la de *homo faber* (Huizinga, 2008: 7).

El modelo de juego del cual parte Huizinga y sobre el que se sustenta su *homo ludens* es el agon, la contienda, el juego competitivo, el certamen. Se podría establecer una primera aproximación a la definición de juego del autor a partir de la siguiente cita:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada *como si* y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 2008: 27).

Avanzando hacia un desglose más en detalle de dicha definición resulta posible afirmar que desde la perspectiva del autor el juego se manifiesta como una actividad libre, es decir, no obligatoria sino voluntaria. Se trata de una acción que se puede abandonar en cualquier momento y que ocurre en un espacio y tiempo

---

<sup>19</sup> Este desenfoque de la razón y el trabajo como características fundamentales a partir de las cuales intentar dar una lectura de lo específicamente humano puede ser entendido también a partir de cierto espíritu de la época. El libro se publica ya finalizada la primera guerra mundial y en los prolegómenos de la segunda, una época "en la que los intelectuales empiezan a ver la cara nefasta de la técnica y de la ciencia, se comienza a descreer de la idea de Progreso y crecen esas convicciones nefastas acerca del futuro" (Scheines, 1999, s/n).

propios, diferentes a los de la vida ordinaria, implicando la entrada en una esfera temporaria de actividad. De manera que todo juego tiene la particularidad de desenvolverse en esa especie de mundo temporario ubicado dentro, pero diferenciado, del mundo habitual llamada campo (campo de juego). Esta esfera propia, no obstante, se manifiesta como un espacio real e inmanente ya que el juego es previo a las culturas de la representación. Según Scott Lash, para Huizinga el juego “no es moderno, ni clásico, ni antiguo, sino arcaico” (2005: 265).

No hay juego sin reglas. Este establece reglas que, aunque libremente aceptadas son vinculantes, y aceptarlas es condición indispensable para entrar en él. De allí resulta la principal diferencia entre dos versiones desviadas de la figura del jugador, a saber: el aguafiestas y el tramposo. Mientras que el primero boicotea las reglas desconociendo el peso de su legalidad en el contexto del juego, el segundo, con plena conciencia y aceptación de la existencia de las mismas, las transgrede con la esperanza de no ser descubierto y así permanecer dentro del círculo mágico del juego. Las reglas establecen un orden propio y absoluto del juego, según Huizinga, éste “crea orden, es orden” (2008: 24).

El juego no es utilitario, no existe un para qué externo a la esfera del juego que lo justifique ni se rige por la lógica del valor de cambio ni de la recompensa exclusivamente lineal. Aún cuando pueda intervenir el cálculo en el curso de su devenir, responde a una lógica que tiene que ver menos con precios que con premios, aquellos representan la corrupción utilitaria de estos (Huizinga, 2008). Este no utilitarismo resulta patente en la respuesta ante la pregunta acerca de qué es lo que fundamentalmente se pone en juego en el juego, a saber, su carácter inmanente y procesal. Dice el autor:

“Algo está en juego”: esta frase expresa de la manera más rotunda la esencia del juego. Este “algo” no es, sin embargo, el resultado material del juego; por ejemplo, que la pelota quede en el agujero, sino el hecho ideal de que el juego sale bien, resulta (Huizinga, 2008: 72).

El utilitarismo como corrupción y alejamiento de ciertas prácticas de la ludicidad de la cual emergen puede ser leído, a su vez, como ejemplo de una tendencia y una tensión más amplia presentes en las prácticas culturales en general.

A medida que se va complicando el material de la cultura y se hace más abigarrado y complejo, a medida que la técnica adquisitiva y de la vida social, tanto individual como colectiva, se organiza de manera más firme, crece, sobre el suelo primario de la cultura y, poco a poco, una capa de ideas, sistemas, conceptos, doctrinas y normas, conocimientos y costumbres, que parece haber perdido todo contacto con el juego. La cultura se va haciendo cada vez más seria, relegando el juego a un papel secundario. El período agonal ha pasado o parece haber pasado (Huizinga, 2008: 101).

En una dirección similar cabe decir que para Huizinga el juego no es instrumental. Según su definición éste opera en una dimensión de inmanencia, “nos da lo empírico sin lo trascendental. Nos envuelve. Pero lo que se usa no es un instrumento, no se lo utiliza de una manera distanciada y calculada” (Lash, 2005: 270-271).

Para culminar el recorrido por los aportes del autor a la conceptualización del juego se destacará su carácter moviente. Al decir de Lash (2005), para Huizinga:

El juego entraña movimiento, el arte (como estética), quietud. La música es la más *mouvementée* de las artes, junto con la danza. Cuanto más empíricamente temporal es la naturaleza de una actividad, más rítmica y lúdica es esta. Cuanto más ejecución requiere, más lúdica es. Cuanto más implica un género cultural la invitación y la respuesta, más dialógico y similar al juego es (Lash, 2005:272).

Este carácter rítmico, temporal, moviente y participativo, incierto y envolvente ha hecho (al menos hasta ahora) que el juego tan solo roce las instituciones (Lash, 2005).

Por otra parte, la Dra. en Filosofía, escritora e investigadora argentina Graciela Scheines<sup>20</sup> ofrece un conjunto de reflexiones sobre el fenómeno lúdico que

---

<sup>20</sup> Para el presente trabajo se tomará como referencia su última obra *Juegos inocentes, juegos terribles* publicada en el año 1998, la cual mereció el Premio Ensayo 1997 del Fondo Nacional de las Artes. Allí se encuentra condensado su pensamiento sobre el fenómeno lúdico.

expande y enriquece la perspectiva de Huizinga. A modo de aproximación inicial, valga la siguiente cita:

El juego no es una actividad como cualquier otra. Es tan mágica como un ritual, ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa donde entes y fragmentos de entes, hilachas de universos contiguos y distantes, el pasado y el futuro, cosas muertas y otras aún no nacidas se entrelazan armónicamente en un bello y terrible dibujo. Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida “real”, no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita.

Jugando se adquiere una consciencia distinta de sí mismo: como no terminada ni unívoca [...] El jugador se instala en la pura apariencia del mundo, que es donde el misterio comienza (Scheines, 1998:14).

Para la autora el juego es pura apariencia, es lo que parece y aparece. Esta concepción del fenómeno lúdico como un fenómeno superficial lejos de desmerecerlo lo reposiciona dado que allí, en la superficie, se despliega el verdadero misterio del mundo<sup>21</sup>. La vida cotidiana transcurre fuera de juego, en ella se exige la ocupación de un lugar en el mundo y la sociedad, y en ella los días “se van acumulando irreversiblemente hacia la muerte” (Scheines, 1999, s/n). Al entrar en un juego la historia personal se interrumpe, los esquemas y mapas a los que el mundo es reducido para operar en él al igual que las jerarquías, valores, escalas éticas y prejuicios del afuera pierden su validez. En la esfera del juego se circula por un tiempo y un espacio otros, no domesticados, atravesados por la aventura y donde las reglas son las únicas soberanas.

Para Scheines jugar es fundar un orden y someterse voluntaria (somos libres de jugar, dejar de hacerlo o no hacerlo, nunca se juega por mandato u obligación,

---

<sup>21</sup> El libro *juegos inocentes, juegos terribles* cuenta como apertura con un primer epígrafe en el que se cita una frase de *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde, a saber: “Únicamente la gente limitada no juzga por las apariencias. El verdadero misterio del mundo es visible, no invisible”.

tal cosa no es un juego)<sup>22</sup> y placentemente a él, es el despliegue de la libertad condicionada por las reglas.

En cada juego rige una legalidad propia distinta a la del mundo de afuera: las reglas [...] No hay juego sin reglas. Hasta los jugueteos explorativos con hilos o alambres o con un pedazo de masilla responden a reglas. En estos casos el juego comienza cuando acatamos los límites y las posibilidades de la materia con la que se juega. Esos límites son las reglas del juego (Scheines, 1998: 27).

Fundar un orden difiere radicalmente del dar órdenes. Esto último implica un mandato para ser obedecido, alguien obliga a otra persona a hacer algo. El mejor ejemplo de esto la autora lo encuentra en el capítulo VIII de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, *El campo de croquet de la reina*. Al decir de Scheines:

En este siniestro partido de croquet las reglas no existen y su lugar es usurpado por los caprichos de una Reina loca y mala que maneja el partido a su antojo. El título de capítulo es una clave: “El campo de croquet de la reina”. El campo de juego es propiedad privada y no lo que debe ser: círculo mágico, tierra de nadie, sitio neutral donde los jugadores despliegan su destreza y compiten noblemente unos con otros. El terror desplaza a la alegre libertad propia del auténtico juego. Los participantes se esfuerzan tanto por prestar atención al mismo tiempo a las órdenes de la soberana y al desenvolvimiento del partido, que se equivocan y se maltratan. Lejos de elegir jugar, juegan porque la Reina lo ha ordenado (Scheines, 1998: 31).

El orden del juego, en cambio, establece una disposición armónica de un conjunto de cosas donde las únicas soberanas son las reglas. El ingreso y la participación en ese orden (con minúsculas porque lo que vale para un juego no vale para otro) requiere de un ponerse a la intemperie, darse un baño de caos. Es por esto que para la autora, en la ancianidad y la niñez se encuentra una

---

<sup>22</sup> La autora se refiere a este punto afirmando que los juegos son viajes de ida y vuelta. Debe ser posible entrar y salir cuando se lo decida, de lo contrario no se trata de un juego.

mayor predisposición para el juego, ya que ambas bordean las obligaciones de la vida cotidiana a las que se halla fuertemente sujeta la vida adulta.

No obstante, siempre se juega *desde* el caos pero nunca *en* el caos. Si la instancia de desarticulación e incertidumbre inicial persiste sin la emergencia de reglas, sin la formulación de una disposición orgánica de las cosas, se cae en el fascismo. Según Scheines:

Esa situación de caos que es necesaria para empezar a jugar, cuando se prolonga demasiado tiempo y no es reemplazada por el orden lúdico (una nueva disposición de las relaciones, con reglas inventadas creativamente), deriva indefectiblemente en una patota temible y todopoderosa. El grupo dominante empieza a arremeter violentamente a los demás participantes que habían inventado algún jueguito, impidiéndoles jugar (Scheines, 1999, s/n).

Estos ordenes fundados que son los juegos imitan el gesto rotundamente humano de convertir el caos en mundo, en morada. Morada que, si bien no es capaz de desterrar el azar, anular el caos ni suprimir el accidente se sostiene en la ficción de mantenerlos controlados. Este Orden habitable, aunque se pretenda con mayúsculas y único, tarde o temprano revela su fragilidad y contingencia porque “el mundo no se funda de una vez y para siempre”. Como si se tratase de la creación de reglas diferentes para juegos diferentes, este también “resulta de un esfuerzo continuo y permanente, renovado una y otra vez” (Scheines, 1998: 16). Según la autora:

Cuando ya no funciona, cuando hay piezas que no encajan y las respuestas quedan descolgadas de las preguntas, hay que saber salir de él como se supo entrar y vivir en él.

De todos modos, detrás y delante y alrededor de los sucesivos y simultáneos mundos acecha el caos, el sinsentido y la deriva. Todo Orden del Mundo es una patria frágil permanentemente amenazada (Scheines, 1998: 16-17).

Según la autora los juegos son una modalidad de relacionarse con el mundo, una manera de conjurar ese caos, a merced del cual nos

encontramos como simples juguetes, para convertirnos en jugadores. Al decir de Scheines:

Juguetes que aspiramos a convertirnos en jugadores. Estamos en el mundo a merced de la gracia y la desgracia, sometidos a golpes de buena y de mala suerte. Somos esencialmente juguetes. Pero la aspiración de todo ser humano es vivir como jugador: en el contexto azaroso de buenas y malas rachas, de desgracias y golpes de suerte, poder hacer lo suyo. Jugar, modificar algo, divertirse con las cosas, inventar, crear, imaginar, eso es jugar. Eso nos arranca de la condición de juguetes de los dioses y nos convierte en jugadores (Scheines, 1999, s/n).

La autora propone en su teoría una clasificación que comprende tres sistemas lúdicos, cada uno de ellos caracterizado por un juego paradigmático, a saber: la rayuela, el rompecabezas y las adivinanzas.

El sistema rayuela comprende a los juegos de itinerario, donde el casillero Tierra corresponde al punto de partida de un viaje hacia una meta representada por la casilla Cielo, entre medio de las cuales se despliegan un conjunto de instancias intermedias. En este sistema, lo que impulsa el juego es el emprendimiento de la travesía con la promesa de una meta como rumbo.

El sistema rompecabeza se caracteriza por contar con piezas como fragmentos sin sentido en sí mismo pero que lo adquieren en la totalidad del dibujo terminado. El punto de partida de estos juegos, lo que impulsa a jugar, es una situación de partida de desorden y la incomodidad que este genera junto con la promesa de un orden, el cual se halla en la totalidad finalmente articulada.

El tercer sistema, la adivinanza, representa a todos los juegos en los que se genera un vacío, en este caso el vacío se manifiesta luego de la formulación de una pregunta. La incomodidad y la angustia que genera ese vacío provocado por la pregunta aún sin respuesta es el motor de este tipo de juegos.

A cada uno de ellos les corresponde un par de opuestos en tensión: deriva-rumbo para la rayuela, caos-orden en el rompecabeza y vacío-lleño para la adivinanza. Según la autora:

...el estímulo, lo que provoca las ganas de jugar en estos tres esquemas lúdicos que abarcan todos los juegos del mundo, es: el horror a la deriva (por eso tengo que convertir la deriva en rumbo); el horror al vacío (por eso tengo que convertir el vacío en lleno) y el horror al desorden (por eso tengo que convertir el caos en orden). Estos tres horrores en realidad se resumen en uno solo. Lo que tememos es caer otra vez en ese Caos Primordial anterior a la Creación, en esa Nada primigenia a que se refieren todas las religiones (Scheines, 1999, s/n).

Por su parte, la investigadora, oradora y diseñadora de videojuegos Jane McGonigal<sup>23</sup>, afirma la sociedad enfrenta una serie de prejuicios infundados sobre los juegos y el jugar debido a un desconocimiento del fenómeno lúdico. Estos forman parte de la cultura y se encuentran en estrecha vinculación con el modo en que se emplean las palabras “juego” y “jugador” en las conversaciones cotidianas. Se podrían señalar como ejemplo de cierta estigmatización los usos de la palabra “jugador” como sinónimo de manipulador, de igual modo que las advertencias “no juegues conmigo” o “esto no es un juego” para señalar un trato inapropiado en una relación, y la falta de compromiso frente a una situación importante. En palabras de McGonigal:

A poco de prestar atención, se advierte en qué medida la sociedad desconfía de los juegos. Con sólo analizar el lenguaje, es posible ver las precauciones existentes respecto de las conductas que los juegos pueden suscitar en las personas y en qué pueden llegar a convertirse estas si los juegan.

Pero estas metáforas no reflejan con exactitud lo que en realidad significa jugar un juego bien diseñado. Reflejan, más bien, los peores miedos de la sociedad acerca de los juegos [...] Es preciso superar este miedo. Es necesario prestar atención al modo en que realmente funcionan los juegos (McGonigal, 2013: 39-40).

---

<sup>23</sup> Para el presente trabajo se tomará como referencia su libro *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?*, en particular el capítulo primero titulado *¿Qué es exactamente un juego?*

Para evitar estos prejuicios y desplegar el fenómeno lúdico en su potencia, la autora propone una aproximación rica en detalles, basada en algunas perspectivas de otros autores y en su propia experiencia como desarrolladora de videojuegos. Por una parte, y a los fines de eludir la falsa dicotomía entre lo serio, caracterizado por el trabajo como aquella actividad de importancia que requiere esfuerzo, y el juego como actividad trivial desasistida del mismo, McGonigal se apoya en el trabajo del psicólogo especialista en juego Brian Sutton-Smith<sup>24</sup>, según el cual el perfecto opuesto al jugar no sería el trabajo sino la depresión.

Según su definición clínica, dos cosas afectan a una persona deprimida: *una noción pesimista de inadecuación* y una *aplastante falta de acción*. Si uno quisiera revertir esos síntomas, llegaría a algo como esto: *una noción optimista de sus propias capacidades* y un *vigorizante torrente de actividad*. No existe un término clínico que describa esta condición positiva, pero es una perfecta descripción del estado emocional que experimenta el jugador [...] En otras palabras, *jugar es el exacto opuesto emocional de la depresión* (McGonigal, 2013: 48-49).

Dicha percepción optimista del jugador respecto de sus propias capacidades para afrontar los obstáculos se encuentra vinculada a lo que en el diseño de juegos (fundamentalmente de videojuegos) se conoce como balanceo de la dificultad o curva de dificultad bien modulada (Latorre, 2013). Esta suele tomar como referencia la teoría del Flow de Mihály Csíkszentmihályi<sup>25</sup> la cual, en un sentido muy general, podría sintetizarse como la sensación de estar interviniendo en una actividad que impulsa a intentar dar lo mejor de si mismo junto con la consideración de ser capaz de alcanzar el objetivo perseguido (Latorre, 2013). Es por esto que los videojuegos ofrecen retos que no están ni demasiado por debajo de las capacidades del jugador como para aburrirlo, ni demasiado por encima como para frustrarlo, más bien lo mantienen dentro del espectro del flow. En palabras de McGonigal:

En un buen juego de computadora o video el jugador está siempre jugando al filo mismo de sus capacidades, y siempre está a punto de

---

<sup>24</sup> La obra de Brian Sutton-Smith referenciada por McGonigal es: *Ambiguity of Play*, Cambridge, Harvard University Press, 2001.

<sup>25</sup> Csíkszentmihályi, Mihály, (2000). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*, Barcelona, Kairós.

caer. Cuando falla, esto le produce la necesidad de volver al ruedo. Esto se debe a que no existe prácticamente nada que involucre tanto a una persona como ese estado de accionar en los límites mismos de sus capacidades (o aquello que tanto los diseñadores como los psicólogos denominan “fluir” o “flujo”). Cuando se está en estado de fluir, se quiere permanecer en él: tanto perder como ganar suponen resultados igualmente insatisfactorios (McGonigal, 2013: 44-45).

En resumen, todo juego es portador de una afirmación implícita para sus potenciales jugadores que dice: adelante, tú estás preparado y a la altura del desafío. Y junto con esta, otra más que agrega: comienza, no hacen falta instrucciones de uso. La autora explica este asunto de la siguiente manera:

Muchos de los videojuegos y juegos de computadoras de la actualidad, sino la mayoría, obedecen a este tipo de estructura. Los jugadores comienzan cada juego enfrentando el obstáculo de *no saber cómo jugar*. [...] Tradicionalmente, para jugar a un juego siempre fue necesario conocer las instrucciones. Ahora, sin embargo, a los jugadores se les propone descubrirlas sobre la marcha. Exploran el espacio del juego, y el código de la computadora los limita y los guía. Aprenden a jugar observando detenidamente qué les permite hacer el juego y cómo este responde a cada movimiento posible. El resultado: la mayoría de los jugadores jamás lee manuales de juego. De hecho, en la industria se sobrentiende que un juego bien diseñado debe poder jugarse de inmediato, sin leer ningún tipo de instrucciones (McGonigal, 2013:47).

El ejemplo usado por la autora para este ítem es la habitación inicial del videojuego *Portal* (*Valve Corporation, 2007*), el cual funciona como el nivel tutorial. Sin embargo, el nivel inicial del emblemático videojuego *Mario Bros* (*Nintendo, 1985*) también podría valer como caso paradigmático sobre este punto. De hecho, el teórico y diseñador de juegos uruguayo, Gonzalo Frasca, afirma que es allí donde “los videojuegos inventaron una herramienta pedagógica muy efectiva llamada *tutorial*”, a partir de la cual “los juegos se explican a sí mismos” (Frasca, 2012, s/n).

Otro de los autores en los que McGonigal se basa para dar una definición pormenorizada del funcionamiento del fenómeno lúdico, y barrer así con los prejuicios que atentan contra la posibilidad de visualizar su potencial, es el filósofo Bernard Suits. Su definición afirma que, “jugar un juego supone un intento voluntario de superar obstáculos innecesarios” (McGonigal, 2013: 42). Desde esta definición es posible explicar, por ejemplo, cómo es que el *Scrabble* convierte una actividad de la vida cotidiana como el tipear en juego.

Para convertir el tipeo en un juego, el *Scrabble* restringe la libertad del jugador de distintas maneras. En principio, sólo dispone de siete letras en cada turno. No puede elegir las letras que debe utilizar. Además, debe basar sus palabras en las palabras anteriormente creadas por los demás jugadores. Y existe una cantidad finita de cada una de las letras (McGonigal, 2013: 43).

Como último punto de este apartado, en el que se ha trasado como objetivo el despliegue de un conjunto de conceptualizaciones que abordan y señalan las características fundamentales del fenómeno lúdico, será preciso desplegar lo que McGonigal considera, son sus cuatro rasgos definitorios. A saber: la *participación voluntaria*, el *objetivo o meta*, el *sistema de feedback* y las *reglas*.

Respecto de la participación voluntaria es un rasgo que ha sido señalado por el resto de los autores seleccionados en este capítulo, y que en el caso de McGonigal no aporta ninguna caracterización que se aparte o enriquezca lo que ya ha sido dicho. El objetivo o la meta es aquello que brinda al jugador la sensación de que posee un propósito en el juego, un resultado específico que procurar alcanzar. La meta no debe confundirse con el ganar dado que muchos juegos proponen como meta el permanecer o no perder, como por ejemplo el Tetris (Alekséi Pázhitnov, 1984), cuyo objetivo es evitar que los bloques se acumulen y lleguen al tope de la pantalla<sup>26</sup>. Un tercer rasgo característico se encuentra en lo que la autora denomina el sistema de feedback, este informa al jugador sobre el modo en que sus acciones, la del resto de los jugadores y/o el entorno impacta en el desarrollo del juego y la posibilidad de consecución de la

---

<sup>26</sup> En el ítem siguiente del presente capítulo, *Elementos formales del juego*, se hará un despliegue más en detalle de los distintos tipos de metas a partir de los cuales podrían estar articulados los juegos.

meta. Puntaje, niveles, barras de progreso, etc. forman parte de este rasgo el cual puede ser no solo visual sino también sonoro, cualitativo y/o cuantitativo<sup>27</sup>.

En cuanto a las reglas o mecánicas del juego (así también se las menciona en el ámbito del desarrollo de juegos) la definición de la autora es convergente con las presentadas anteriormente y afirma que “su propósito es liberar la creatividad y fomentar el pensamiento estratégico” (McGonigal, 2013:41).

Hasta aquí se ha transitado el fenómeno lúdico desde una perspectiva reflexiva, teórica y conceptual. Será preciso, a continuación, abordarlo para intentar deconstruirlo como fenómeno de diseño, a partir de algunos de sus elementos formales.

## **2.2 Elementos formales del juego**

El trabajo de un diseñador de juegos va más allá de hacer un juego divertido, su trabajo es el de construir una experiencia de juego significativa (Schreiber, 2009). Por tal motivo, en el presente apartado se desmontará el juego a partir de los elementos que participan de su composición. Es decir que, los resultados de la reflexión y el análisis del fenómeno lúdico no estarán, en este caso, orientados exclusivamente por la claridad teórica y conceptual, sino más bien por la intención de obtener una desconstrucción del mismo en sus elementos formales desde el punto de vista de su diseño.

Para esto se plantearán cuatro dimensiones, tres de las cuales son coincidentes con los rasgos planteados por Jane McGonigal en el apartado anterior, a saber: objetivo o meta, capa simbólica o narrativa, sistema de feedback y mecánicas o reglas. Y se tomará como principal referencia para su desglose algunos de los materiales y reflexiones que forman parte del curso *Game Design Concepts* brindado por el diseñador de juegos Ian Schreiber (2009)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Según la autora, al contrario de los juegos, las instituciones educativas hacen caso omiso de estos rasgos limitándose a “ofrecer una larga serie de obstáculos necesarios que producen estrés negativo” (McGonigal, 2013: 162).

<sup>28</sup> Disponible en: <https://gamedesignconcepts.wordpress.com/>

### **2.2.1 Objetivo/Meta**

¿Cuál es el objetivo del juego? ¿Qué intentan hacer los jugadores? Estas son las preguntas que se formulan al momento de averiguar y tornar explícita la meta de un juego. La misma presenta relevancia como elemento de diseño en tanto que brinda al jugador la sensación de poseer un propósito en el juego, un resultado específico que procurar alcanzar. Ya se ha dicho más arriba que la meta no es sinónimo de ganar, a lo cual es preciso agregar que, si es analizada detenidamente como elemento formal, muestra una diversidad de otra manera insospechable. A continuación, se ofrece una lista que, si bien es o procura ser lo más abarcativa del fenómeno en cuestión, no pretende ser definitiva (Schreiber, 2009). No se trata tampoco de tipos ideales ni absolutos, los juegos pueden presentar más de uno de uno de estos items a la vez.

Captura/Destrucción:

Se trata de juegos en los que el objetivo es eliminar todas y/o algunas de las piezas del oponente del juego.

Ejemplos: Ajedrez y Age of empires (Ensemble Studios, 1997)

Control territorial:

Este tipo de juegos no se focalizan necesariamente en destruir al oponente, sino en controlar algunas áreas del campo de juego o tablero.

Ejemplos: GO (juego tradicional chino) y TEG (juego de mesa)

Colección/Acumulación:

Aquellos en los que el objetivo consiste en recolectar conjuntos de elementos para ganar. El tradicional juego de cartas conocido como Escoba al 15 donde lo que se recolectan son cartas, y el videojuego Katamari Damacy el cual consiste en la recolección de diferentes elementos dispersos por el escenario del juego

Ejemplo: Escoba al 15 - Katamari Damacy (Namco, 2004)

Resolución:

Todos los juegos del tipo puzzles en los que los que hay que dar solución a una incógnita o problema.

Ejemplos: Rompecabezas – Limbo (Playdead - Double Eleven, 2010)

Persecución/Escape:

Básicamente se trata de todos aquellos juegos cuyo objetivo consiste en correr, huir o atrapar.

Ejemplos: Popa Mancha – Temple run (Imangi Studios, 2011)

Alineación espacial:

Se trata de aquel conjunto de juegos en los que se debe posicionar elementos en el tablero o campo de juego.

Ejemplos: Ta-te-ti - Echochrome (SIE Japan Studio, 2008)

Construcción:

Se trata de aquellos juegos en los que se debe realizar construcciones, las cuales pueden ser de muy diferentes tipos (palabras en Scrabble y civilizaciones en Sims), a partir de diferentes elementos de base.

Ejemplos: Scrabble – Sims (Will Wright, 2000)

Meta negativa:

Son juegos que concluyen cuando algún jugador infringe algo que está prohibido por las reglas. Por ejemplo: tumbar la torre de bloques en el Jenga o llegar con las piezas acumuladas al tope de la pantalla en Tetris.

Ejemplos: Jenga - Tetris (Alekséi Pázhitnov, 1984)

### 2.2.2 Tema/Narrativa

Si la narrativa es o no un elemento constitutivo central en los juegos fue un debate, que se dio a comienzos del siglo XXI, entre dos perspectivas en torno a los juegos, a saber: la narratología y la ludología (Latorre, 2014). Mientras que para los narratólogos el fenómeno lúdico debía ser abordado con el mismo andamiaje analítico aplicable a cualquier narración, los ludólogos presentaban cierta resistencia a la utilización de modelos de análisis narratológicos en el campo de estudio de los juegos. Para estos era necesario abordar el fenómeno a partir de una matriz analítica que permitiera poner de relieve su diferencia específica, esto es: las mecánicas.

Se entiende que aquel debate, aunque saludable y necesario, ya se encuentra saldado. A la distancia es posible revalorarlo como un momento de tensión y disputa conceptual que valió también para reconocer la importancia de la dimensión narrativa en el fenómeno lúdico, aun cuando existan ejemplos de juegos que parecieran prescindir de la misma<sup>29</sup>. No obstante, es importante señalar que un juego puede contener dos tipos diferentes de historias:

La historia *incrustada*, creada por el diseñador, y la historia *emergente*, creada por los jugadores. Las historias emergentes ocurren, por ejemplo, cuando le dices a tus amigos acerca de un juego reciente que jugaste y qué te paso durante el juego: "Ya había conquistado Ágrica, pero no podía mantener al jugador azul fuera de Zaire". La historia incrustada es lo que normalmente pensamos que es la narrativa del juego: "estás jugando como un caballero valiente que se aventura al castillo de un mago malvado" (Schreiber, 2009, s/n).

---

<sup>29</sup> Para Óliver Pérez Latorre la narratología cognitiva puede ser valiosa para estudiar cualquier tipo de videojuego, no sólo los explícitamente narrativos (como por ejemplo la saga Uncharted o Last of us). Partiendo de la afirmación de que "la narrativa es un formato cognitivo esencial en nuestras mentes y de uso cotidiano, para interpretar la realidad y estructurar nuestra memoria", sería posible poner el foco no solo en "el grado de narratividad del videojuego en sí, sino el componente narrativo o de narrativización de las experiencias de juego por parte del jugador" (Latorre, 2014, s/n).

Existen juegos que analizados desde sus mecánicas son idénticos pero que desde la perspectiva de la narrativa o historia incrustada difieren. Es el caso por ejemplo de los juegos de mesa Monopoly (Darrow, 1935) y Estanciero (ToyCo, 1942) no obstante, desde la experiencia del jugador no es posible afirmar que se traten del mismo juego. A la práctica deliberada de reconvertir un juego utilizando una mecánica ya existente y modificándole el tema se le conoce como re-skin (Frasca, 2009)<sup>30</sup>.

A modo de cierre de este acápite, y para destacar la importancia de la narrativa o tema en la experiencia de juego, vale señalar un hecho ocurrido recientemente en el cual el streamer español The Gref<sup>31</sup> batió el récord de espectadores en vivo en su canal en la plataforma Twitch. El tema de su transmisión: presentar su Skin (personaje propio) en el juego Fornite<sup>32</sup>.

### **2.2.3 Sistema de feedback**

El sistema de feedback o consecuencia perceptible, es definido como el conjunto de reacciones que el juego ofrece ante las acciones del jugador (Schreiber, 2009). La claridad de las mismas es muy importante dado que si el juego ofrece una reacción, pero para el jugador resulta imposible conocer el modo en que ésta modifica el estado del juego, el desempeño en la partida se verá innecesariamente obstaculizado.

Considera esta situación: estás jugando un shooter en primera persona. Caminas hasta una pared que tiene un interruptor. Lo activas. No pasa nada. Bueno de hecho, algo sí pasó, pero el juego no te indica qué pasó. Quizás una puerta en algún lado del nivel se abrió. Quizás desataste una jauría de monstruos en la zona, y te encontrarás con ellos apenas salgas de la habitación actual. Puede que haya una serie de interruptores, y

---

<sup>30</sup> Durante el mundial de fútbol masculino del 2014, en el partido entre los seleccionados de Italia y Uruguay, ocurrió un episodio en el que el delantero uruguayo Luis Suarez mordió a un oponente. Esto además de valerle la expulsión del encuentro provocó que en Internet circulara, a modo de humorada sobre el tema, un caso de re-skin del tradicional Pacman cuyo nombre era Biteman (aludiendo a la palabra “mordida” en inglés). Allí el comecocos o Pacman era el jugador uruguayo, los cocos eran su rival italiano y los fantasmas el árbitro con una tarjeta roja en la mano. El juego aún está disponible en: <https://planetaip.blogspot.com/2014/06/biteman-la-mordida-de-luis-suarez-en-un-juego-de-pacman-online.html>

<sup>31</sup> <https://www.twitch.tv/thegrefg>

<sup>32</sup> Ver: [https://retina.elpais.com/retina/2021/01/12/tendencias/1610408688\\_124110.html](https://retina.elpais.com/retina/2021/01/12/tendencias/1610408688_124110.html)

todos tengan que estar exactamente en el patrón correcto de apagados y encendidos (o tienen que ser activados en el orden correcto) para que se abra el camino a la salida del nivel. Pero no tienes manera de saber, así que te sientes frustrado de que ahora debes hacer una búsqueda exhaustiva en todos los sitios que has estado... sólo para saber si el interruptor hizo algo (Schreiber, 2009, s/n).

Es posible señalar cuatro tipos de feedback, a saber: *visual*, *sonoro*, *cualitativo* y *cuantitativo*. En el tradicional videojuego Tetris, a medida que el jugador consigue que las piezas coincidan, recibe información sobre los cambios en el estado actual del juego a partir de estos modos distintos de feedback:

*Visual*: Al hacer coincidir una fila de bloques el jugador puede ver como éstas adquieren brillo e intermitencia antes de desaparecer, como prueba satisfactoria de su logro.

*Sonoro*: El jugador recibe este tipo de feedback al girar una pieza, acelerar su descenso o completar una línea horizontal (en cada caso hace la acción va acompañada de un sonido característico). De igual modo al lograr permanecer en el juego e incrementarse la dificultad la música de fondo se acelera en consecuencia.

*Cualitativo*: Al lograr permanecer en el juego el jugador experimenta un aumento sostenido del desafío que le plantea el juego. Esto es, las piezas caen más rápido y en secuencias cuyo encastre resulta más dificultoso.

*Cuantitativo*: Un puntaje claramente exhibido en pantalla aumenta de manera constante.

Según Jane McGonigal, “la variedad e intensidad del *feedback* constituye la diferencia más importante entre los juegos digitales y los no digitales” (2013: 44).

#### **2.2.4 Reglas/Mecánicas:**

El desarrollo de juegos suele involucrar equipos de trabajo con perfiles diversos. En un intento por proponer un esquema que ajuste y facilite el diálogo entre estos, al tiempo que incorpore la experiencia del usuario, Robin Hunicke, Marc LeBlanc y Robert Zubek (2004) propusieron el marco MDA. Las siglas provienen

de los términos en inglés para Mecánicas, Dinámicas y Estéticas (Mechanics, Dynamics, Aesthetics).

Desde este esquema, *mecánica* sería un sinónimo para las reglas de un juego. Es decir, las restricciones bajo las que opera un juego. Cómo se inicia, qué acciones pueden tomar los jugadores, qué efectos tienen esas acciones sobre el estado del juego, los recursos que tendrán que administrar, el tipo de interacción, cuándo termina, y cómo se determina una resolución (entre otras); son cuestiones determinadas por la mecánica. La *dinámica*, por su parte, refiere a la dimensión del juego desde la puesta en movimiento de las reglas durante una partida. Las estrategias emergentes y el modo en que interactúan los jugadores en el silencio de las restricciones, caen en el orden de las dinámicas de juego. La *estética* (en el sentido que se le da en este esquema) no hace referencia a los elementos visuales del juego, sino a la experiencia del jugador dentro del mismo, a las emociones que emergen durante la dinámica sobre los propios jugadores.

Mientras el jugador recorre el juego desde la *estética* a la *mecánica* el diseñador lo hace en sentido inverso, desde la *mecánica* hacia la *estética*. Desde el diseño, solo es posible indicarles a los jugadores cómo interactuar con un juego a través de las mecánicas, las reglas.

A continuación, se presenta un recorrido (no definitivo) por un conjunto de mecánicas posibles:

Modalidad de juego:

La cantidad de jugadores que permite un juego, así como si se trata de un número fijo o variable, si participan del mismo de forma individual o por equipos y si estos son simétricos o no, si pueden los jugadores entrar y salir voluntariamente o ser expulsados y de qué modo afecta esto a la partida, son cuestiones que definen la modalidad de juego. Siguiendo a Schreiber, estos son algunos ejemplos de modalidades de juego posibles:

Solitario (1 jugador vs. el sistema de juego). Ejemplos incluyen el juego de cartas Klondike (algunas veces simplemente llamado "Solitario") y el videojuego Buscaminas (Minesweeper).

Mano a mano (1 jugador vs. 1 jugador). Ajedrez y Go son ejemplos clásicos.

PvE (múltiples jugadores vs. el sistema de juego). Esto es común en los MMORPGs como World of Warcraft. Algunos juegos de mesa puramente cooperativos existen también, como Lord of the Rings de Knizia, Arkham Horror y Pandemic.

Uno contra muchos (1 jugador vs. múltiples jugadores). El juego de mesa Scotland Yard es un gran ejemplo de esto; pone a competir un solo jugador como Mr. X contra un equipo de detectives.

Free for all (1 jugador vs. 1 jugador vs. 1 jugador vs...). Probablemente la estructura de jugadores más común para juegos multi-jugador, pueden ser encontrados por todos lados, desde juegos de mesa como Monopolio a una partida "deathmatch multijugador" en muchos shooters de primera persona.

Individuos separados contra el sistema (1 jugador vs. una serie de otros jugadores). El juego de casino Blackjack es un ejemplo, en el que "la Casa" está jugando como un solo jugador contra otros, pero esos otros no están afectándose entre sí y realmente no ayudan o impiden o juegan contra el otro.

La competición de equipos (múltiples jugadores vs múltiples jugadores vs múltiples jugadores...). Esta es también una estructura común, encontrando su lugar en la mayoría de los deportes de equipo, juegos de cartas como Bridge o Espadas (Spades), juegos en línea por equipos como los modos "Captura la bandera" de los shooters de primera persona, y muchos otros juegos.

Depredador - Presa. Los jugadores forman un círculo (virtual o real). La meta de todos es atacar al jugador de su derecha, y defenderse ellos mismos del jugador de la izquierda. El juego universitario Assassination y el juego de intercambio de cartas Vampire: The Eternal Struggle utilizan esta estructura.

Estrella de cinco puntas. La primera vez que vi esta modalidad fue en una variante de Magic: The Gathering. El objetivo es eliminar a ambos jugadores que no están a tu lado (2009, s/n).

Estructura de turnos:

El modo en que se dispone la participación depende de la estructura de turnos. Si bien es posible encontrar muchas variantes, aquí se mencionarán las dos más significativas y dentro de las cuales se podría ubicar el resto. A saber: *Alternados* y *Secuencial*.

La estructura de turnos del tipo alternados es aquella que distribuye la participación en una secuencia, es decir que, no existe solapamiento o superposición entre los turnos. Por ejemplo: Truco - Monopoly - Batalla naval.

En la estructura de turnos simultánea la participación de los jugadores ocurre al mismo tiempo, la distribución de las intervenciones se basa en su superposición. Por ejemplo: Piedra, papel o tijera – Chancho va (juegos de naipes) – Street Fighter (Capcom, 1987).

Recursos:

En todos los juegos los jugadores administran algún tipo de recurso. Estos pueden ser muy diversos, por ejemplo: territorio, objetos, piezas, municiones, tiempo, vidas, etc. Qué tipo de recursos se le da a controlar a los jugadores, y cómo estos podrán manipularlos durante el juego, es algo que el diseñador debe definir explícitamente.

Información:

Qué tanto sabe cada jugador acerca del estado de la partida, que información les es accesible, resulta un elemento clave en el diseño lúdico. Existen juegos en los que el acceso a esa información es *total*, es decir, todos los jugadores acceden a la misma información sobre el desarrollo total de la partida, por

ejemplo: el Ajedrez. En otros tipos de juegos como el Batalla naval o muchos juegos de naipes, la información es *privada*, es decir, cada jugador posee un tipo de información singular respecto de la partida (la disposición de su flota en Batalla naval y los naipes en su poder en, por ejemplo, el Truco). Otra modalidad es la información *privilegiada*. Se trata de juegos en los que el acceso a la información no es simétrica, como puede ser el caso del videojuego Among Us (InnerSloth, 2018) en el cual quienes participan del mismo como tripulantes desconocen quienes son los impostores, pero no a la inversa<sup>33</sup>.

Interacción de los jugadores:

El modo en que interactúan los jugadores entre sí y cómo pueden influenciarse es también un elemento del diseño lúdico. A continuación, los ejemplos planteados por Ian Schreiber (2009):

Conflicto directo: se encuentra en juegos en los que el ataque directo al rival es un elemento central en su desarrollo. Esto puede contemplar disparos a distancia como en los shooters en primera persona (FPS), el bombardeo de una flota como en el *Batalla naval*, o la toma de naipes del oponente como en el *Casita robada*.

Negociación: refiere a juegos en los que construir acuerdos y alianzas entre los jugadores es un elemento explicitado en las reglas, como por ejemplo en *Diplomacy*. También existen juegos en los que la negociación es producto de la dinámica y no de la mecánica (según el esquema MDA), como las alianzas para destronar al jugador que va ganando en *Estanciero*, o procurar protegerse mutuamente durante la partida en *Among Us*.

Intercambio: Se trata de los juegos en los que se compran, venden o intercambian elementos, como por ejemplo *Monopoly*.

Compartir información: juegos como el tradicional *Cluedo* o el *Misterio*, en donde los jugadores deben descifrar quién es el asesino, dónde y con qué mató a su

---

<sup>33</sup> Schreiber (2009) lista algunos tipos más que se han desestimado por considerarlos poco específicos y, en algún sentido, redundantes.

víctima a partir de la puesta en común de información parcial, son ejemplos de este tipo de interacción.

Reglas implícitas:

Como último ítem de esta lista será preciso hacer mención de lo que, según Salen y Zimmerman (2009), puede clasificarse como reglas implícitas<sup>34</sup>. Estas hacen referencia a los acuerdos no escritos que los jugadores obedecen cuando juegan. En el caso del *Ta-Te-Ti* (o tres en línea) por ejemplo, nada impide explícitamente que al llegar su turno el jugador se levante de la mesa y vea dos capítulos de su serie favorita para, dos horas después, hacer efectivo su turno y mover su ficha. No obstante, existe un acuerdo tácito respecto del tiempo aceptable que puede transcurrir entre turno y turno.

### **2.2.5 Diseño lúdico como diseño de Sistema y de experiencias de juego**

Es preciso distinguir el diseño lúdico del aprendizaje basado en juegos y la ludificación (gamification). En el aprendizaje basado en juegos, se utilizan juegos que pueden estar inicialmente diseñados para otros fines que el estrictamente educativo. Por ejemplo, al utilizar el juego *Age of empires* en una clase de historia para tratar un tema determinado del programa, o al implementar el uso de *Minecraft* en una clase de diseño o arquitectura para plantear en el entorno del juego alguna actividad práctica, o una partida de *Among Us* en una clase de filosofía para problematizar el imperativo categórico kantiano. En la ludificación (gamification) por su parte, se incorporan elementos y mecánicas de los juegos en entornos no jugables. Por ejemplo, al dar insignias en lugar de calificaciones a los estudiantes según su rendimiento en una actividad, o niveles de experiencia según los logros alcanzados durante el cursado. En el diseño lúdico, en cambio, se diseña una situación para convertirla en un juego, con todas las complejidades que eso implica, y no sólo para que lo parezca.

---

<sup>34</sup> Los autores plantean tres tipos de reglas, las operacionales, las constitutivas y las implícitas. Las dos primeras no serán retomadas en este trabajo por considerar que son redundantes respecto del abordaje que se desarrolla en el mismo.

Según Ian Schreiber (2009), el diseño lúdico es un fenómeno complejo que va más allá de hacer un juego divertido: implica la configuración de una experiencia de juego significativa. La perspectiva del investigador, crítico y diseñador de videojuegos, Ian Bogost, es convergente con esta apreciación acentuando a su vez la complejidad de la tarea. Al decir de Bogost: "hacer juegos es difícil. Hacer buenos juegos es aún más difícil. Hacer buenos juegos que esperen servir a algún propósito externo es aún más difícil" (Bogost, 2011, s/n)<sup>35</sup>.

En todo juego, los elementos formales se interrelacionan entre sí conformando un todo complejo en el que cualquier exclusión o sustitución, incluso la variación o modificación de cualquiera de ellos (por mínima que fuera) puede traer consecuencias no previstas (incluso al punto de convertir el juego en otro muy diferente) que seguramente llevará a reajustar varios de los elementos restantes. Sería muy significativa la mutación que se manifestaría en un juego como el *Piedra, papel o tijera* si le modificáramos tan solo la estructura de turnos de simultánea a alternada. Resultaría preciso realizar otro conjunto de modificaciones para sostener una experiencia de juego significativa.

Por estos motivos es que Schreiber señala el diseño lúdico como un diseño de sistemas:

Si cambias aunque sea un elemento formal, puedes hacer un juego muy diferente. Cada elemento formal del juego contribuye profundamente a la experiencia del jugador. Cuando diseñas un juego, piensa bien cada uno de estos elementos, y asegúrate de que es una decisión deliberada. (...) Observa que estos elementos están interrelacionados, y que el cambio de uno puede afectar a los otros. Las Reglas gobiernan los cambios en el Estado del Juego. La Información a veces puede volverse un Recurso. El Secuenciado puede llevar a diferentes formas de

---

<sup>35</sup> En el artículo del cual es extraída la cita, Bogost discute fuertemente el concepto de Gamificación argumentando que detrás del mismo se estimula una visión caricaturizada y simplista de la tarea de desarrollar juegos. Como si tan solo bastara presionar un botón para que algo que antes no era divertido de repente lo fuera, permitiendo a su vez, de modo casi automático, solucionar problemas complejos. A los desarrollos basados en este concepto los llama *software de explotación* (exploitationware) tras el por considerarlos una herramienta de marketing para aumentar la productividad. Dice el autor: "No soy ingenuo y no soy un tonto. Me doy cuenta de que la gamificación es la respuesta fácil para desplegar una perversión de los juegos como un milagro del marketing. Me doy cuenta de que usar juegos con seriedad significaría cambiar el funcionamiento mismo de la mayoría de las empresas".

Interacción entre los Jugadores. Cambiar el número de Jugadores puede afectar qué tipos de Objetivos pueden ser definidos (...) Por la naturaleza interrelacionada de estas partes, puedes enmarcar cualquier juego como un sistema (una definición de "sistema" en el diccionario es: una combinación de cosas o partes que forman un todo complejo) (...) Otra propiedad de los sistemas es que es difícil entender o predecirlos al solo definirlos; obtienes un entendimiento mucho mayor y mucho más profundo al ver el sistema en acción (...) Los juegos son así también. Puedes leer las reglas y definir todos los elementos formales de un juego, pero para entenderlo verdaderamente necesitas jugarlo. Por eso es que la mayoría de la gente no ve inmediatamente el paralelo entre Tres en Línea y Tres para el Quince hasta que lo hayan jugado” (Schreiber, 2009, s/n).

En sintonía con estas apreciaciones se encuentran los aportes de Hunicke, Leblanc y Zubek (2004) según los cuales, la coherencia sistémica se consigue cuando los elementos en conflicto se equilibran y cada una de las partes del juego pueden relacionarse entre sí como un todo. Para ello es preciso recorrer en ambas direcciones todos los niveles de abstracción que componen el esquema MDA. Al decir de los autores:

El diseñador y el jugador tienen una perspectiva diferente. Cuando se trabaja con los juegos, es útil tener en cuenta tanto la perspectiva del diseñador como la del jugador. Nos ayuda a observar cómo incluso pequeños cambios en una capa pueden conectar en cascada en otros. Además, pensar en el jugador fomenta impulsar la experiencia de juego (a diferencia de impulsar un simple rasgo del diseño) (Hunicke, Leblanc, Zubek, 2004: 2).

Por estos motivos, el fenómeno lúdico como elemento para el rediseño institucional suele ser tomado a la ligera, ya que asumirlo plenamente implica transformar el actual funcionamiento de las instituciones (Bogost, 2011).

### 3. Interfaz

“Solo cuando algo está obsoleto la gente está lo suficientemente familiarizada para hacerlo funcionar. La obsolescencia no significa la conclusión, sino el inicio de un proceso [...] La gente cree que es el final pero es el inicio”.

(Marshall McLuhan)

En el presente capítulo se aborda la instancia de examen en el contexto universitario en términos de Interfaz, según la conceptualización propuesta por Carlos Scolari (2018b). El análisis se complementa a su vez por las cinco preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela

En primer lugar, se exponen los planteos de Pinto los cuales brindan un instrumental analítico orientado al mapeo y explicitación de las instancias de examen en el contexto universitario en términos de decisiones de diseño.

En segundo término, se recupera el planteo teórico del concepto de interfaz de Carlos Scolari (desglosado en sus diez leyes), para luego identificar y describir los elementos que la componen a partir de las tres categorías analíticas propuestas por el autor, a saber: actores, relaciones y procesos (Scolari, 2019).

#### **3.1 La interfaz examen como decisiones de diseño desde las cinco dimensiones del núcleo duro de la escuela**

Antes de avanzar en las formulaciones teóricas y analíticas de Scolari, resultará enriquecedor para el objetivo del presente trabajo anteceder las preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las cinco dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela.

La propuesta de Pinto hace foco en la organización de las instituciones educativas como un conjunto de decisiones de diseño alrededor de estas cinco dimensiones. A saber: Tiempo, Espacio, Currículo, Evaluación y Vínculos. Reunidas, todas ellas constituyen la promoción de un determinado tipo de experiencia escolar.

En función de la dimensión Tiempo, Pinto sugiere el despliegue de la siguiente serie de preguntas:

¿Cómo se vive el tiempo en nuestra escuela? ¿Corremos de materia en materia o tenemos tiempos vinculados con los procesos que involucran los proyectos y las tareas del aprender? ¿Hay tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes y resulta este tiempo bien aprovechado? ¿Cuánto tiempo destinamos al trabajo pedagógico y cuánto a otro tipo de tareas? ¿Es suficiente el tiempo que tenemos para las prioridades de nuestro proyecto educativo? Las jornadas escolares, ¿son siempre iguales desde la perspectiva del tiempo o varían en función de los proyectos que encaramos a lo largo del año? ¿Cuántas oportunidades hay en la escuela para que los alumnos tomen decisiones acerca de cómo organizar su tiempo? ¿Y los docentes? (2019: 58)

En cuanto a las instancias de examen en el contexto universitario y su relación con la dimensión Tiempo, cabe decir que, por un lado, tradicionalmente se presentan como cierre de una secuencia temporal. Es decir, se ubican como momento de clausura y recapitulación total<sup>36</sup> (examen final<sup>37</sup>) o parcial<sup>38</sup> (examen parcial<sup>39</sup>) de una serie de eventos o clases en las que se han desarrollado un conjunto de contenidos. Por otra parte, al interior de la instancia de examen el tiempo transcurre sin sobresaltos y, de tratarse de una evaluación por escrito, de manera prácticamente silenciosa. El docente distribuye las preguntas que componen el examen y los alumnos cuentan con una determinada cantidad de minutos para resolverlas. Una vez agotados, todas las respuestas de los alumnos deben ser entregadas al docente, quien se tomará probablemente una semana o más para dar como devolución una calificación<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Puede ser anual o cuatrimestral.

<sup>37</sup> Allí se define la aprobación de la materia o no por parte del alumno. Se puede rendir en condición de libre o regular. Algunas materias incluyen coloquios, instancias parecidas a los finales, para aquellos alumnos que reúnen los requisitos para promover la materia. Los exámenes finales se toman en las fechas que la institución disponga para las mesas de examen.

<sup>38</sup> Puede ubicarse al cierre de una unidad o de un conjunto de unidades temáticas. Examen parcial.

<sup>39</sup> No incluye la totalidad del contenido de una materia, o sea, son como las pruebas del secundario. La aprobación de los parciales, junto a los demás requisitos que plantee cada cátedra permitirán acceder a la regularidad de una materia.

<sup>40</sup> En el caso de los exámenes orales la devolución de la calificación suele ser más o menos instantánea y no extenderse más allá de la jornada de exámenes.

La experiencia del tiempo del examen en muchos casos, tanto para estudiantes como para docentes, es equiparable a lo que la psicóloga y docente universitaria Raquel Bozzolo, señala como la experiencia trámite. Según Bozzolo:

Para los docentes lo eficaz es terminar de dar la materia a fin de año, sacarnos de encima los exámenes, presentar programas, lograr subsidios, tener respeto de los pares. Para los estudiantes, se trata de rendir materias y recibirse pronto. Sienten que estudiar en la universidad es el trámite de sacar el título. Su miedo es atrasarse. Son mitos que organizan ese tiempo del sujeto contemporáneo, el apuro y la ansiedad de suponer que adelante está algo mejor, nunca la posibilidad de habitar el presente. En la universidad, este rasgo de la subjetividad contemporánea dificulta la formación. Si no habitas el presente, si al cursar no vivís una experiencia, después no queda registro alguno, no quedan marcas. El punto central es que en la universidad no hay otra experiencia que la del trámite. Y el trámite hasta puede ser muy lucido, puede ser dar un excelente examen, pero es trámite en el sentido de que no se le produce nada a la persona que lo está haciendo (Bozzolo, 2007, s/n).

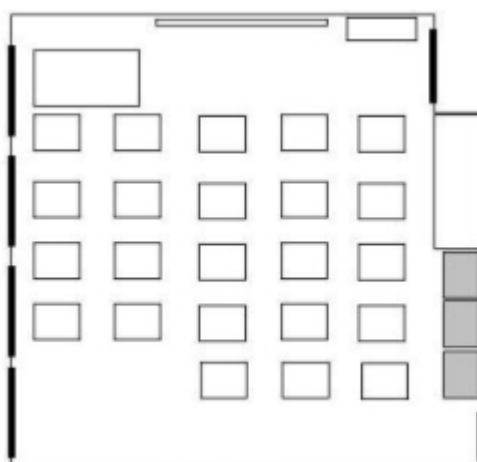
El formato temporal de los exámenes podría decirse que es homogéneo, sin variaciones significativas que marquen una diferencia destacable. En cuanto a la posibilidad para los docentes y alumnos de tomar decisiones en función de su organización del tiempo, habrá que decir que son acotadas. Es decir, no hay demasiado margen de maniobra para la toma de decisiones una vez puesta en marcha la secuencia temporal de la cursada.

La segunda dimensión, Espacio, es desagregada por la autora a partir de las siguientes preguntas:

¿Dónde se enseña y se aprende en la escuela? ¿Trabajamos siempre en los mismos espacios? ¿Cómo organizamos nuestros espacios de trabajo pedagógico? ¿Qué lugar hay para el cuerpo y el movimiento en nuestras propuestas didácticas? ¿Quiénes pueden tomar decisiones acerca de la organización del espacio en nuestras escuelas? ¿Qué dice de nuestro proyecto educativo el espacio que habitamos? ¿Qué señales

hay en el espacio acerca de los valores pedagógicos que sostenemos?  
¿Qué relaciones hay entre el adentro y el afuera del aula? (Pinto, 2019:  
58)

Vistas desde esta dimensión las instancias de exámenes en el contexto universitario ocurren dentro de una circunscripción espacial muy precisa: el aula. Al interior de dicho espacio encontramos una organización estandarizada en la que una serie de elementos se hallan distribuidos bajo la premisa de la inmovilidad del cuerpo (encarnadas en la materialidad de los pupitres y el escritorio), la frontalidad y la jerarquía (todos los alumnos miran hacia un mismo lugar ubicado en el frente, ese es el lugar del que sabe y juzga), y el encierro<sup>41</sup> (aislamiento con el afuera).



*Ilustración 3: Representación de la organización espacial estándar de un aula durante un examen*

En el trabajo de la Doctora en Psicología, docente e investigadora, Andrea Bonvillani, encontramos un relato situado en la distribución espacial arriba descripta. Según la autora:

El diseño de las aulas donde he desarrollado gran parte de mi que hacer, consiste en una disposición deliberadamente radial, con centro en el cuerpo del profesor –generalmente parado sobre un sitial elevado con acceso al pizarrón–, y que obliga a los estudiantes –sentados en hileras paralelas– a disponer todo su cuerpo de tal forma de captar exclusivamente la figura que centraliza la escena. Recuerdo varios

---

<sup>41</sup> Para más referencias sobre la cuestión de la (in)eficacia del encierro en los contextos educativos ver: Sibilia: (2012). Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta fresca.

pasajes de mi vida como profesora en los que, al modo de un destello de reflexividad, he tomado conciencia mientras “daba clase” que en ese espacio yo era la única que estaba de pie y podía desplazarme por cualquier punto del espacio. Esta estructura radial y asimétrica no solo condiciona un tipo de interacción con el profesor, sino también entre estudiantes, ya que limita evidentemente su comunicación verbal y gestual, incluso su visualización, más aún cuando se trata de establecer lazos de confianza o cooperación. En varias ocasiones he observado que cuando un estudiante se quiere dirigir a sus compañeros en el espacio de las clases teóricas –que se desarrollan en aulas que tienen asientos fijos atornillados al piso– le resulta muy difícil hacerlo: gira la cabeza de un lado a otro intentando sin éxito establecer contacto visual con sus compañeros. Al respecto, en una clase de 2019 un estudiante expresó: “estos bancos están hechos para Linda Blair o para que no nos comuniquemos entre nosotros” (Bonvillani, 2009: 202).

Y agrega:

El uso del espacio del aula marca un rígido circuito, donde los movimientos y las trayectorias están prefigurados: pasar por la puerta, ubicarse en el asiento, permaneciendo en él aproximadamente por dos horas, levantarse y retirarse. Podría conjeturarse que este ritual proxémico, que se cumple sin necesidad de vigilancia externa, hace parte de la internalización de las experiencias que los sujetos participantes de la ceremonia de la clase vienen realizando de manera irreflexiva y pre-consciente a lo largo de su socialización escolar, que culmina en los 4 o 5 años de desarrollo de la carrera universitaria. (pp. 202-203)

La tercera dimensión abordada por Pinto es la del Currículo, para la cual elabora el siguiente conjunto de preguntas:

¿Qué consideramos importante aprender en la escuela? ¿Cómo se organiza el conocimiento escolar? ¿Qué dispositivos curriculares y qué estrategias didácticas diseñamos para el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué valores y concepciones pedagógicas encierran esas estrategias y

dispositivos? ¿Qué relación existe entre nuestras declaraciones y nuestras prácticas en el plano didáctico? ¿Es la escuela un espacio de producción de conocimiento? ¿Qué márgenes de libertad tienen los alumnos para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender?

Algunos de estos interrogantes pueden ser reformulados para echar luz acerca del vínculo entre la dimensión Currículo y las instancias de exámenes en el contexto universitario. En primer lugar, se podría plantear la pregunta acerca de qué contenidos se incluyen en un examen, la cual podría ser respondida señalando que la definición de esos contenidos se encuentra a manos de el o los docentes a cargo. La misma se basa generalmente por el recorrido previamente trazado en el diseño del programa de la asignatura.

Otra de las preguntas posibles es si el examen constituye una instancia de aprendizaje y de producción de conocimiento. Para la cual cabría decir que, aun cuando sea posible que ambas cosas ocurran, no se trata de una instancia explícitamente diseñada en vistas de propiciar el aprendizaje o la producción de conocimiento. Más bien, el foco se encuentra en la posibilidad de acreditación de un supuesto saber por parte del alumno.

En cuanto a los márgenes de libertad que tienen los alumnos para decidir qué preguntas responder, cómo y cuándo hacerlo el diseño de los exámenes no ofrece casi alternativas. Más bien debe ajustarse a las decisiones tomadas por el o los docentes de la asignatura.

En cuarto lugar, encontramos a la dimensión Evaluación. Esta es desglosada por la autora en las siguientes preguntas:

¿Qué representa la evaluación de los aprendizajes en nuestro proyecto educativo? ¿Qué prácticas, tiempos y espacios reflexivos existen en la escuela para la retroalimentación? ¿Cuáles son los dispositivos y las estrategias privilegiadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y qué dicen estas sobre nuestras concepciones y valores pedagógicos? ¿Hay coherencia entre lo que pensamos sobre la enseñanza y el aprendizaje y nuestros modos de evaluar?

La cuestión de la evaluación es una temática al calor de la cual se han producido, y se siguen produciendo, una multitud de reflexiones, críticas y debates por parte de los especialistas. No es la intención de este trabajo abordarla en toda su complejidad, pero resulta indispensable dar cuenta de que se trata de un componente central de las instancias de examen tal y como se encuentran tradicionalmente diseñadas. En las reflexiones de Diaz Barriga encontramos una mirada crítica y con perspectiva histórica de la génesis de los exámenes y su vínculo con la evaluación. Al decir del autor:

En la Edad Media eran los gremios los que preparaban a los aprendices tanto en su formación conceptual como en su ejercicio práctico. Es la escuela del Estado nacional la que separa la preparación del individuo del ejercicio de la profesión. Así la escuela nacional utiliza el sistema de exámenes, que Comenio consideraba como parte de la metodología de enseñanza, para conformar un espacio independiente del método a partir del cual se decide sobre la acreditación del sujeto. La credencial educativa se encuentra vinculada más al desarrollo del capitalismo que a las exigencias inherentes a las prácticas educativas (Diaz Barriga, 1994:176).

Y en otro párrafo agrega:

De esta manera la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros sólo preparan a los alumnos para resolver eficientemente los exámenes y los alumnos sólo se interesan por aquello que les representa puntos para pasar el examen. El examen moderno (con su sistema de calificaciones) se ha convertido de hecho en el instrumento idóneo para la perversión de las relaciones pedagógicas. Éstas no se fincan más en el deseo de saber. Se asiste a la escuela para acreditar (p.174)

Por último, en función de la dimensión Vínculos Lila Pinto formula los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el lugar de la autoridad en la escuela? ¿Qué vínculos se cultivan y cuáles se invisibilizan en la escuela? ¿De qué modo se agrupan los alumnos y los docentes para enseñar y aprender? ¿Cuál es

el vínculo de la escuela con las familias, con la comunidad y con otras organizaciones? ¿Qué dicen estos vínculos de nuestro proyecto educativo?

Trasladada a las instancias de examen en el contexto universitario, desde esta dimensión puede decirse que el lugar de la autoridad se encuentra en el docente. Quien a su vez oficia de portavoz de otra autoridad: la de los libros. En palabras de Michel Serres (2013):

Hasta esta mañana, un docente, en su aula o el anfiteatro, entregaba un saber que, en parte, yacía en los libros. Oralizaba lo escrito, una página-fuente. Si inventa, cosa rara, escribirá mañana una página-antología. Su cátedra hacia oír ese portavoz (p.46).

La descripción de las instancias de examen en el contexto de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires realizada por Iván Adaime (2010), amplía el párrafo de Serres al tiempo que incorpora otro elemento: el carácter necesariamente contenidista en que derivan dichas instancias.

En términos formales, las instancias de evaluación de la carrera son individuales y tienen como finalidad poner una calificación para definir la aprobación/promoción o no del estudiante. Las instancias de evaluación, por lo general, son dos parciales y una final.

Lo más habitual son los parciales escritos, en los cuales los alumnos responden a una serie de preguntas sobre o a partir de los textos que forman parte de la bibliografía. En ocasiones, esta instancia suele ser suplantada por parciales domiciliarios o por la entrega de una monografía. Los finales tradicionalmente han sido orales frente a una mesa de examen, pero con la misma orientación de las evaluaciones parciales escritas: una constatación de contenidos (Adaime, 2010: 30)

Son las jerarquías de esas voces las que en el examen descienden hacia los alumnos en forma de preguntas demandando una respuesta. En concordancia con esta situación, los vínculos en las instancias de examen quedan si no

excluidos, al menos puestos entre paréntesis por fuera de las relaciones de jerarquía<sup>42</sup>.

### 3.2 Hacia una definición de Interfaz

El concepto de interfaz no es nuevo, pero tampoco es unívoco. La interfaz puede y ha sido concebida como superficie, intercambio de información, conversación, instrumento, espacio de interacción, punto de (des) encuentro, etc. Entonces, ¿qué es una interfaz? Para el Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación, Carlos Scolari, es todo esto dependiendo de la metáfora que organice la lectura del fenómeno. No obstante, su concepto de interfaz implica fundamentalmente repensar y extenderlo más allá de la interfaz de usuario (UI). Es decir que, no se trata de un planteo conceptual orientado hacia la usabilidad. Mas bien, se pretende como un modelo de análisis eco-evolutivo del cambio tecnológico que permita explorar, analizar y, eventualmente, rediseñar todo tipo de procesos tecnológicos y sociales. Según el autor, su principal interés es el de “proponer un modelo del cambio tecnológico que dialogue con los modelos del cambio biológico pero que, al mismo tiempo, pueda ser aplicado a otras esferas, por ejemplo la social, política o educativa” (Scolari, 2018:14).

Tomando en préstamo conceptos y modelos interpretativos de la esfera bionatural e inspirado (entre otros) en Marshall McLuhan y John Maeda, quienes habían desarrollado ya un plan teórico que era al mismo tiempo una herramienta heurística y operativa en el terreno de la ecología de medios y el diseño respectivamente, Scolari desglosa su concepto de interfaz en diez leyes. En palabras del autor:

Las leyes de la interfaz van por este lado: la /ley/ entendida como un conjunto de relaciones entre elementos que expresan una regla o comportamiento de un fenómeno. O sea, la /ley/ como generalización basada en hechos recurrentes.

Las leyes de la interfaz pertenecen a la esfera del *saber* pero también están pensadas para el *hacer* (Scolari, 2018: 15).

---

<sup>42</sup> Ver apartado 3.4.2 en el que se analizan los tipos relaciones de la interfaz examen.

Estas se encuentran estrechamente vinculadas entre sí y planteadas en vistas de la posible activación de procesos de cambios. Se trata de una hipótesis de funcionamiento del sistema de interfaces. A continuación, un recorrido condensado por cada una de ellas.

Ley 1. La interfaz es el lugar de la interacción:

Esta ley pone el acento en la interfaz como zona de frontera (entre el mundo real y el virtual, por ejemplo), pero sobre todo subraya su existencia como “entorno de traducción entre los usuarios, los diseñadores y los artefactos tecnológicos” (Scolari, 2018a: 26). Si hubiera que establecer un criterio de valoración de las interfaces desde la perspectiva de esta ley, el autor señala que, “la mejor interfaz es el lugar donde los intercambios y movimientos se realizan de la forma más simple y natural, generando así un efecto de inmersión en el usuario” (Scolari, 2018a: 27).

Ley 2. Las interfaces no son transparentes

La segunda ley afirma la hipótesis contraria a la neutralidad y transparencia de las interfaces. Estas no son herramientas cuyas utilidades se pondrían de manifiesto en términos de clausura, se trata más bien de entornos en los que actores humanos y tecnológicos negocian, discuten, acuerdan o rompen relaciones.

Para el autor, las interfaces siempre incluyen una propuesta de interacción que el usuario puede, o no, aceptar y cuando la acepta se establece un contrato de interacción. Desde esta ley se asevera también que las interfaces poseen una gramática y una sintaxis de interacción. Mientras aquella es la que regula los intercambios, desde la manipulación de la sintaxis el diseñador puede propiciar cambios emocionales.

Ley 3. Las interfaces conforman un ecosistema

Según esta ley, la evolución y existencia de las interfaces se encuentra sujeta a las relaciones que logren establecer con otras interfaces. Entre ellas se establece un fecundo y al mismo tiempo conflictivo intercambio, el cual, visto en términos espaciales y sincrónicos da como resultado una ecología, y desde una perspectiva temporal diacrónica muestra lo que el autor entiende como

evolución. Las interfaces a su vez contienen a otras interfaces y necesitan para consolidarse contar con una adecuada red de interlocutores.

Según el autor esta ley es una de las más importantes en vinculación con la cual las siguientes leyes pueden concebirse casi como una derivación<sup>43</sup>.

#### Ley 4. Las interfaces evolucionan

Según Scolari, “las interfaces están sometidas a procesos evolutivos similares —no iguales— a los de las especies biológicas” (Scolari, 2018a: 61). Por ejemplo, el par variación/selección se encuentra presente en ambos casos con la distinción de que “la selección tecnológica no es «natural» sino que se basa en restricciones económicas, sociales militares, ideológicas, políticas y culturales (Scolari, 2018a: 69-70)”. Del mismo modo, lo que el autor denomina explosión cámbrica, esto es, la aceleración en la creación y variación de nuevas especies ocurre tanto en los sistemas biológicos como en la evolución de las interfaces. Al decir del autor, “como las especies biológicas, las tecnológicas viven procesos de especiación y bifurcación, pero su característica distintiva es que también pueden converger e hibridarse. En esta segunda serie de procesos, las interfaces se recombinan para producir nuevas interfaces” (Scolari, 2018a: 76).

Casi darwinianamente Scolari afirma también que “la interfaz que sobrevive no siempre es la más avanzada o sofisticada sino la que mejor se adapta al ecosistema” (Scolari, 2018a: 70).

#### Ley 5. Las interfaces coevolucionan con sus usuarios

Los humanos les dan forma a sus herramientas y a su vez estas los formatean, este pensamiento de McLuhan (1996) es traducido por Scolari al terreno de las interfaces en esta quinta ley. “El Homo sapiens coevoluciona con la tecnología. la tecnología coevoluciona con el Homo sapiens” (Scolari, 2018a:77), y la interfaz es el lugar de esa coevolución.

#### Ley 6. Las interfaces no se extinguen, se transforman

La evolución de las interfaces si bien opera por desplazamientos y caducidades estas nunca pueden darse por extintas ya que “antes o después uno de sus

---

<sup>43</sup> Sobre este punto ver las conclusiones al final de la tercera ley: Scolari, 2018a:60.

actores o alguna de sus relaciones puede reaparecer en otra interfaz” (Scolari, 2018a:93). A su vez, estas tensiones entre continuidad y discontinuidad dejan huellas que pueden ser interpretadas.

Ley 7. Si una interfaz no puede hacer algo, lo simulará

Según esta ley, cuando las nuevas interfaces emergen simulan a las anteriores hasta alcanzar un estado de madurez. Simultáneamente, ante la reconfiguración del ecosistema de interfaces a consecuencia de la llegada de nuevas interfaces, las anteriores las simulan en búsqueda de adaptarse a las nuevas condiciones.

Ley 8. Las interfaces están sometidas a las leyes de la complejidad

Al igual que los sistemas complejos, las interfaces conforman un todo que es mucho más que la suma de sus partes, cuya dinámica a su vez resulta impredecible. Su evolución, por lo tanto, no es lineal ni arborescente: es una red.

Ley 9. El diseño y uso de una interfaz son prácticas políticas

Desde esta ley el autor propone un mapeado inicial de ciertas figuras útiles para la descripción de diferentes tipos de vínculos y dinámicas que atraviesan el universo de las interfaces, a saber: inclusión, exclusión, convergencia, divergencia, sustitución, extensión y reducción. Se propone también a la interfaz como un espacio de tensión, acuerdos y desvíos entre estrategias de diseño y tácticas de uso. Según Scolari (2018a):

La estrategia del diseñador nunca coincide con las tácticas de los usuarios. Los partidos políticos, los mercados y los sindicatos son interfaces que deben ser rediseñados. También la escuela y la universidad. La interfaz es el lugar de la política (p.139).

Ley 10. La interfaz es el lugar de la innovación

En esta ley el hincapié se encuentra en las posibilidades que ofrecen las interfaces al ser abordadas como espacios para el (re)diseño. Según el autor el diseñador de interfaces no opera desde una instancia trascendente, sino que “como cualquier otro actor, forma parte de la red sociotécnica y está involucrado en todas las tensiones, complejidades y conflictos que la atraviesan” (Scolari, 2018a: 155).

El diseño innovador de interfaces implica la construcción de espacios de interacción entre actores humanos y tecnológicos los cuales pueden encontrarse comprendidos en, al menos, dos grandes estrategias: incremental y radical. En cualquier caso, señala el autor, “toda estrategia de innovación tecnológica debería tener en cuenta el rol del usuario como codiseñador de la interfaz” (Scolari, 2018a: 155).

### **3.3 Las instancias de examen como interfaz**

En paralelo al trabajo conceptual en torno a la noción de interfaz que se ha recorrido anteriormente, Scolari (2019a) presenta también un método simple, replicable y escalable para analizarlas<sup>44</sup>. Según se indica, el abordaje debe estar organizado en tres dimensiones, el conjunto de las cuales se encuentra orientado a descomponer un fenómeno complejo en estratos abordables, a saber: actores, relaciones y procesos. Los lineamientos para realizar el análisis se encuentran claramente condensados en el siguiente párrafo:

Está claro que, para analizar, hay que separar los diferentes elementos que componen un conjunto. Si la interfaz es una red de actores humanos y tecnológicos que interactúan y mantienen diferentes tipos de relaciones entre sí, queda claro que debemos partir de las unidades más pequeñas. O sea, debemos comenzar por los actores. Una vez identificados los diferentes actores tecnológicos y humanos, ya sean individuales o institucionales, que confluyen en una interfaz, el siguiente paso consiste en identificar las relaciones que los unen. Finalmente, la última categoría de análisis son los procesos, esas secuencias de operaciones o eventos que se despliegan a lo largo del tiempo. Si las relaciones se expresan en un plano sincrónico (espacial), los procesos se expresan en el plano diacrónico (temporal) (Scolari, 2019b, s/n).

Para el análisis de las instancias de examen en el contexto universitario en términos de interfaz, en el presente trabajo se realiza un recorte que permita abordarlas en sus rasgos más representativos. Para ello, las mismas se

---

<sup>44</sup> . Este se encuentra en un texto de carácter metodológico y operativo cuyo título, *Cómo analizar una interfaz*, resulta más que elocuente, el autor ofrece una guía para llevar a cabo dicha tarea

circunscriben a los exámenes teóricos en la modalidad presencial (es decir, que se desarrollan en el espacio áulico), basadas en preguntas y respuestas (abiertas o de opción múltiple<sup>45</sup>), escritos y/o orales ya sean de carácter individual como en grupo.

### **3.3.1 Actores**

El primer actor no-humano identificable podría ser el aula. Esas cuatro paredes que resultan un recorte espacio temporal donde el examen ocurre, la cual se encuentra incluida a su vez en un marco más amplio correspondiente al contexto institucional en el que se desarrolla. En el aula generalmente confluyen infinidad de tecnologías entre las que se cuentan las pizarras plásticas o de madera con sus respectivos borradores, tizas y/o fibrones. Suelen contar también con proyectores, televisores y/o computadoras (los cuales pueden ser parte de los componentes fijos o estar disponibles de manera alternativa), una pluralidad variable de pupitres (generalmente conformados de una única pieza) destinados a los alumnos, y un escritorio con su respectiva silla o asiento reservado al docente. Otros actores siempre presentes son las hojas de papel, los cuadernos y carpetas junto con lápices y bolígrafos<sup>46</sup>.

El programa de la asignatura junto con las unidades y la bibliografía que la conforman, así como las normas y reglamentaciones institucionales que regulan la periodicidad, modalidad, los procedimientos para conformar el tribunal evaluador, las condiciones que debe cumplir un alumno para acceder al examen, etc. deben contarse también como integrantes de la interfaz.

Respecto de los actores humanos debemos incluir en primer lugar a los alumnos y docentes, donde estos últimos se diferencian según su rango dentro de la cátedra, a saber: Titular, adjunto, jefe de trabajos prácticos, auxiliares y ayudantes. En segundo lugar, podríamos mencionar también a las autoridades

---

<sup>45</sup> No se tomarán en cuenta otras modalidades como por ejemplo la entrega de trabajos monográficos o de carácter práctico.

<sup>46</sup> Se dejan fuera de atención todo un conjunto de dispositivos digitales como smartphones, tablets y notebooks ya que en el esquema de exámenes tradicionales lejos de estar considerados como parte de su interfaz suelen ser elementos “intrusos”.

de la institución, personal administrativo, técnico o de servicio los cuales se hacen visibles solo cuando algo en la interfaz falla.

### **3.3.2 Relaciones**

Los tipos de relaciones planteadas por el autor son: Unidireccional o Bidireccional o Multidireccional, de Inclusión y/o Exclusión, de Dominación o Igualdad, de Cooperación y de Competencia. Las que han sido posible identificar en el presente análisis de la interfaz examen en el contexto universitario, son las siguientes.

Bidireccional<sup>47</sup>:

El docente envía a los alumnos un conjunto de preguntas que han sido elaboradas por el titular de la asignatura o por todos o algunos integrantes de la cátedra. Estas pueden ser las mismas para todos o presentar más de una versión que pueden ser distribuidas a partir de algún criterio del docente (generalmente vinculado a la distribución espacial de los pupitres en el aula, por ejemplo: fila uno toma el conjunto de preguntas x, fila dos el conjunto de preguntas y, etc.) o de la elección de los alumnos (esto es menos frecuente). La materialización de este envío puede plasmarse oralmente (el docente dicta las preguntas y los alumnos toman apunte de las mismas) o de forma escrita (en la pizarra o a partir de la distribución de hojas con las preguntas impresas).

Aunque existen modalidades de exámenes grupales, tradicionalmente el conjunto de preguntas interpela al alumno de manera individual<sup>48</sup> con la expectativa de que este devuelva al docente otro conjunto de respuestas que, se espera, sean deliberadas y decididas también individualmente<sup>49</sup>.

Inclusión:

---

<sup>47</sup> Los espacios de consulta también responden a una modalidad bidireccional a la inversa y más conversada de la que se manifiesta en el examen. Allí son los alumnos los que inician el encuentro con sus preguntas y el docente el que responde. No obstante, estas no suelen ser de carácter obligatorio y no se desarrollan en el marco de la instancia de examen propiamente dicha.

<sup>48</sup> Esto probablemente responda a la razón de que la modalidad de calificación vigente solo reconoce al individuo como entidad calificable, es decir que institucionalmente solo se reconoce un criterio y un registro individual de calificaciones.

<sup>49</sup> Este acento en el individuo atomizado es concurrente con las afirmaciones de Paula Sibilia (2012) acerca de que las instituciones educativas, entre las que se cuenta la Universidad, en tanto dispositivos compatibles con proyecto de la modernidad demandaban y formaban individuos introspectivos y concentrados.

Este tipo de relación se sigue de la afirmación de que no existen interfaces simples dado que cada una puede ser desagregada a partir del análisis haciendo visibles otro conjunto de actores hasta ese momento ocultos (Scolari, 2018a, 2019a). En el caso del examen, entre el aula y el resto de los actores descritos existe una relación de inclusión dado que la gran mayoría se encuentran internalizados en ésta.

#### Dominación/Igualdad:

Podría decirse que entre los alumnos existe una relación simétrica (igualdad) y entre estos y el docente una relación asimétrica (dominación). Las relaciones de asimetría podrían también elevarse entre los distintos rangos docentes y entre estos y otros actores institucionales que, generalmente, resultan manifiestas solo en los casos en los que la interfaz en su circunscripción áulica sufre algún desacople o desperfecto entre sus actores.

#### Cooperación:

Por fuera de la posibilidad de que la elaboración de las preguntas del examen, su posterior corrección y evaluación sea una tarea distribuida al interior de un equipo de cátedra, las relaciones de cooperación no están formal o expresamente reconocidas en la interfaz más allá de alguna eventual pregunta que un alumno pueda hacerle al docente<sup>50</sup>. No obstante, la conformación entre los estudiantes de grupos presenciales o por alguna plataforma de mensajería para el intercambio horizontal de dudas e inquietudes, o la conversación en los pasillos antes y después de un examen es una práctica extendida.

#### Competencia:

Las relaciones de competencia, aún cuando es relativamente común que ocurran, no encuentran un reconocimiento explícito en la interfaz examen. Según Davini (2008), la promoción de las siguientes prácticas vinculadas a relaciones de competencia se encuentra entre los efectos nocivos y perjudiciales que se deben evitar. A saber:

---

<sup>50</sup> Y sólo al docente dado que, se supone, entre alumnos no puede haber diálogo más allá de algún intercambio superfluo, como podría ser el pedido de un bolígrafo.

Fomentar el uso competitivo de los resultados, en particular en los estudiantes de mejor rendimiento [...] Fortalecer la visión de "los buenos alumnos" como aquellos que alcanzan altos puntajes (éxitos) en pruebas cognitivas, en detrimento de que sean mejores estudiantes (más reflexivos y con más iniciativa y creatividad) y mejores personas (pp. 218-219).

El sesgo negativo que recubre a las relaciones de competencia puede vincularse con la gravedad con la que se experimenta el examen. Desaprobar es distinto a perder, ya que no es tan fácil intentarlo de nuevo. En otras palabras, el examen no es juego.

### **3.3.3 Procesos**

De los tipos de procesos descritos por el autor, tan solo dos parecen ser aplicables a la interfaz examen, a saber: el proceso de significación y el de producción, circulación y consumo.

Procesos de significación:

Según Scolari,

este tipo de proceso se da entre un actor humano y un actor tecnológico [...] o en un intercambio entre dos actores humanos. En el primer caso, el actor humano debe interpretar cómo se construye el significado, por ejemplo, en un videojuego; en el segundo, los procesos de construcción del sentido e interpretación son recíprocos (Scolari, 2019a: 8)

El tipo de proceso entre un actor humano y un actor o conjunto de actores tecnológicos están comprendidos en la interfaz examen, por ejemplo, cada vez que el docente interpreta y se ajusta a la normativa que institucionalmente regula esas instancias. Del mismo modo que cuando los estudiantes interpretan una secuencia de operaciones entre las que se pueden señalar, que el examen ocurre en un horario determinado, que dura una determinada cantidad de minutos lapso de tiempo en el cual primero ocurre una secuencia de acciones, por ejemplo: ingreso al aula, distribución de los estudiantes, dar a conocer el conjunto de preguntas, interpretarlas, comprenderlas y dar una respuesta, entregar el examen, etc.

Procesos de producción, circulación y consumo:

En cuanto a este tipo de proceso el propio autor da un brevísimo ejemplo respecto de la interfaz áulica que es posible adaptar y expandir para este caso. Según Scolari (2019a), “el maestro deberá ‘consumir’ diversos materiales textuales para ‘producir’ su clase” (p. 9). De igual forma podría decirse que el docente debe ‘consumir’ un conjunto de materiales para ‘producir’ luego las preguntas del examen, del mismo modo que debe definir la manera en que estas se pondrán en ‘circulación’. Los estudiantes por su parte deben consumir primero la bibliografía en la que se basan las preguntas para luego ‘consumir’ esas preguntas y ‘producir’ sus repuestas (respecto de la circulación estos no tienen demasiada injerencia).

## 4. Propuesta de rediseño

“No conozco otro modo de tratar con tareas grandes que el juego”

(Friedrich Nietzsche)

En este apartado, se describe en sus rasgos principales la propuesta el rediseño de la interfaz de examen en el contexto universitario creada en este trabajo<sup>51</sup>. La misma comprende el desarrollo de una mecánica lúdica junto con una plataforma digital enmarcadas en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2018), en la que convergen la instancia de examen junto con el dominio del juego. Se desagregarán también, desde las categorías de análisis de Scolari y Pinto, las modificaciones proyectadas para dicha interfaz a partir del rediseño propuesto.

### 4.1 Descripción

La propuesta de rediseño consta a grandes rasgos de dos elementos, por un lado, una mecánica lúdica y, por otro, una plataforma web. En cuanto a la mecánica lúdica, se trata de un juego de estrategia por equipos (todos contra todos), con una estructura de turnos secuencial, basado en preguntas y respuestas (trivia) referidas a los contenidos (autores o unidades temáticas) de la o las asignaturas en las que se realice la partida. Su desarrollo es compatible con el espacio áulico y su duración debería oscilar entre los 90 y los 120 minutos. El objetivo general del juego consiste en llegar al final de la partida siendo el equipo con mayor puntaje.

El rediseño comprende también una plataforma digital en la que los usuarios (docentes) pueden crear una cuenta y descargar los archivos imprimibles con los componentes del juego, seguir a otros usuarios, compartir los diferentes corpus de preguntas, valorarlos, reutilizarlos y debatirlos en su totalidad o en parte. La plataforma creada cuenta también con la posibilidad de compartir archivos de imágenes, audio y video habilitando así la puesta en común de las diferentes experiencias de juego.

---

<sup>51</sup> La propuesta de rediseño se describe en sus detalles en el capítulo 5.

## 4.2 Tiempo, espacio, currículo, evaluación y vínculos

Desde las dimensiones planteadas por Lila Pinto la propuesta de rediseño de la interfaz examen comprende cambios y desplazamientos. En el caso que aquí se presenta, algunas transformaciones resultan más radicales en algunas dimensiones, y menos sustanciales en otras.

### Tiempo:

Desde la dimensión tiempo el hecho de que el examen se presente como cierre de una secuencia temporal (cuya definición depende en parte de los mecanismos institucionales y del o los docentes) y se desarrolle en el lapso de duración que comprende el dictado de una clase (2 horas aproximadamente), no se modifica.

En cambio, sí se ve transformada la característica según la cual al interior de la instancia de examen el tiempo transcurre sin sobresaltos y, de tratarse de una evaluación por escrito, de manera prácticamente silenciosa. En la nueva interfaz que se propone, a partir de la dinámica propia del juego, hay temporalidades que se articulan a partir de los diferentes flujos de turnos, tomas de decisiones e intervenciones estratégicas de cada equipo, las cuales introducen giros imprevistos y cargan de complejidad y emoción la partida. Esto último es indicador de otra transformación en la que el tiempo deja de ser vivenciado como *experiencia trámite* (Bozzolo, 2007), para dejar huellas experienciales significativas donde la emoción y la cognición se encuentran involucradas y afectadas.

En este juego el feedback es inmediato, es decir que cada jugador y cada equipo tienen casi instantáneamente noticias de los resultados de sus performances y de las consecuencias de todas sus acciones. Esto ofrece una alternativa al diferido temporal propio de la corrección en la interfaz de examen tradicional. No obstante, en caso de manifestarse un desacuerdo con la resolución de parte del Game Master<sup>52</sup> de algunas respuestas, aunque estas no sean revocables

---

<sup>52</sup> Se denomina Game Master a la o las personas encargadas de articular y supervisar el curso de una partida. Esta figura se abordará con más detalle en el capítulo “Rediseño”

durante la partida, se marcan como “a debate” ofreciendo así la posibilidad de ser retomadas en un encuentro posterior al juego.

En cuanto al formato temporal de los exámenes en su interfaz tradicional, el cual podría decirse que es homogéneo, sin variaciones que marquen una diferencia destacable, en esta nueva interfaz (si bien la mecánica sugiere un formato), su organización podría presentar algunas variaciones dependiendo del contexto en el que se implemente. Cabe agregar también que, aún cuando el formato sea el mismo, éste se encuentra siempre cargado de incertidumbre a partir de la posibilidad con la que cuentan los equipos para intervenir estratégicamente en el desarrollo de la partida.

#### Espacio:

En cuanto a la dimensión espacio, el juego es compatible con el aula como circunscripción espacial en la que se desarrollan los exámenes. No obstante, se rompe con su organización estandarizada regida por la frontalidad, la inmovilidad del cuerpo y la ubicación individual. Durante el juego los estudiantes se reúnen en equipos y se organizan en un semicírculo frente al cual se posicionan la banca y el Game Master (ver 5.11.2). La comunicación al interior de un equipo es fundamental para el desarrollo de la partida, lo mismo que el contacto visual entre todos los equipos lo cual resulta estratégico para algunas de las tomas de decisiones. La inmovilidad del cuerpo es otro de los elementos espaciales que se reconfiguran durante el juego dado que, aunque en el transcurso de una partida los cuerpos no se encuentran en continuo movimiento, sí son precisos algunos desplazamientos exigidos por la mecánica.

#### Currículo:

La definición de los contenidos en ésta nueva interfaz, si bien continúa estando en manos del o los docentes a cargo, se amplía. En la plataforma los usuarios pueden compartir, poner en común sus libros de preguntas, conversar y dar feedback a los libros de preguntas del resto de la comunidad. Los estudiantes pueden también intervenir sino directamente en los contenidos, sí en las

preguntas utilizadas durante el juego a partir de un formulario en el que pueden crear y sugerir las suyas propias. Durante el desarrollo del juego cada equipo debe tomar decisiones acerca de la pregunta a responder en un turno propio, pero también en la posibilidad de intervenir sobre la pregunta dirigida a un grupo contrincante a partir de algunas cartas especiales.

Sobre esta dimensión, cabe agregar que el rediseño propuesto desplaza el foco tradicionalmente ubicado en la acreditación de los contenidos formulados en el currículo, para reposicionarlo en la posibilidad de constituir una experiencia significativa que sea a su vez instancia de aprendizaje y de producción de conocimiento.

#### Evaluación:

La propuesta no ataca directamente la evaluación como problema. No obstante, entre los elementos que componen la mecánica lúdica se encuentran planillas de seguimiento de la partida en las que las trazas de las acciones de los equipos en su conjunto y de sus miembros en particular quedan plasmadas. Sería posible la generación de indicadores, a partir de estas trazas, con los cuales establecer algún tipo de criterio evaluativo o calificación.

Este rediseño también es compatible con una estrategia de implementación mixta o preparatoria, similar al caso del TGT reformado como instancia antecedente a un examen en la Universidad de Sevilla (ver 3.1). Es decir que, es posible complementar el presente rediseño a la anterior interfaz como eslabones diferentes de una misma secuencia didáctica.

#### Vínculos:

En cuanto a la dimensión vínculos en la interfaz tradicional la autoridad se encuentra casi plenamente en el docente ya que es quien evalúa, en una instancia separada y en ausencia de los estudiantes, su desempeño. A su vez el docente oficia de portavoz de otra autoridad: la de los libros. A partir de la propuesta de rediseño esto se modifica al menos en parte ya que, si bien el Game Master debe decidir a partir de lo que se indique en los libros de preguntas

(y de su propio criterio) si las respuestas son correctas o no, al darse esta operación en una instancia compartida con toda la cursada el peso de la autoridad se traslada aún más a la fuente y recae menos en su figura. Es necesario subrayar que, aunque la decisión del Game Master no es rebatible durante una partida, sí puede recuperarse el conjunto de dudas sobre cualquiera de los fallos en una instancia posterior. Esta dimensión vincular también se encuentra transformada desde el momento en que el docente puede dialogar e interactuar en la plataforma con otros colegas (pertenecientes incluso a otras instituciones) y poner en común situaciones, inquietudes, dudas, etc.

La interfaz rediseñada ya no se trata fundamentalmente de una instancia de constatación de contenidos (Adaime, 2009), sino de la posibilidad de habitar una experiencia de aprendizaje significativa que involucra la participación en un juego de trivia y estrategias en el que, si los contenidos se constatan, el estudiante (jugador) y su equipo resultan beneficiados obteniendo ambos una experiencia más inmersiva (al poder jugar e involucrarse con mayor amplitud desde sus conocimientos de los contenidos) y placentera.

Por último, habrá que destacar que los vínculos se encuentran radicalmente reconfigurados y transformados respecto de la interfaz de examen tradicional. Esto ocurre a partir del funcionamiento por equipos que conlleva la implementación de una partida, lo cual implica sin dudas el diálogo al interior de cada uno de estos al momento de tomar decisiones (sobre todo durante el lapso de deliberación de una respuesta), pero también entre los diferentes equipos al intervenir en el juego las distintas instancias de desafíos.

### **4.3. Actores, relaciones y procesos**

Desde las categorías analíticas planteadas por Carlos Scolari, esta propuesta de rediseño de la interfaz examen comprende los siguientes cambios y desplazamientos

Actores:

La nueva interfaz resulta compatible con los actores ya existentes, es decir que no los excluye, sino que los reconfigura. El conjunto de actores más bien se engrosa ya que a los anteriormente presente se le agregan otros nuevos.

Entre los actores que componen la interfaz de examen tradicional, el aula como organizador espacial de la misma continúa siendo compatible con la interfaz rediseñada. La partida puede desarrollarse en su interior.

Otros actores que permanecen en la nueva interfaz son el programa de asignatura (con sus unidades y corpus bibliográfico en función de los cuales se dará la elaboración de los libros de preguntas), el escritorio y los pupitres (aunque reorganizados), lapiceras y carpetas (útiles para la información que debe ser entregada por escrito), pizarras/tiza/fibrón/borrador (pueden ser utilizados para hacer visible información relevante durante la partida y/o realizar el conteo final) y, finalmente, el proyector/televisor/computadora (en caso de contar con ellos en el aula podrían utilizarse para hacer visibles el cronómetro y/o las planillas de seguimiento general del juego).

Entre los actores que resultan propios de la propuesta de rediseño se encuentran la plataforma web que, si bien no interviene directamente durante el desarrollo de la partida, resulta un espacio de encuentro, diálogo y puesta en común de experiencias.

Entre el conjunto de nuevos actores se cuentan también los elementos necesarios para la partida (libros de preguntas, cartas, puntuación, planillas, etc.), como así también los formularios para la obtención de feedback respecto de la experiencia y la formulación de nuevas preguntas de parte de los estudiantes. Todos ellos se encuentran disponibles en la plataforma.

Relaciones:

Unidireccional o bidireccional o multidireccional, de inclusión y/o exclusión, de dominación o igualdad, de cooperación y de competencia son los tipos de relaciones planteadas por el autor. Todas ellas excepto las relaciones de exclusión, unidireccional y multidireccional se encuentran presentes en la

interfaz de examen tradicional. Las relaciones que se recorrerán a continuación componen la propuesta de rediseño.

El tipo de relación bidireccional se manifiestan en la interfaz rediseñada al momento en que se propone un esquema de tipo trivia de preguntas y respuestas. La diferencia con el examen tradicional radica en que estas no interpelan a un alumno aislado sino a un equipo, ni se despliegan de una vez y para todos igual, sino que dependen del sistema de turnos en el que cada equipo elige la pregunta sobre la que responde<sup>53</sup>. Los libros de preguntas pueden haber sido elaborados en su totalidad por el/los docentes de una misma asignatura o en diálogo con docentes de otras asignaturas (incluso de otras universidades) a partir de su participación en la plataforma.

La relación multidireccional se encuentra presente en el rediseño tanto en la mecánica lúdica como en la plataforma. En la primera, a partir de la posibilidad con la que cuenta cada equipo, en un turno propio y ajeno de intervenir e interpelar al resto de los equipos (y en ocasiones de forma individual<sup>54</sup>). En la plataforma, desde su arquitectura para el diálogo, la participación y la puesta en común de recursos.

La relación de inclusión presente en el examen tradicional entre el aula y el resto de los actores, sigue estando vigente pero ampliada. En la interfaz propuesta se agregan otro conjunto de actores (fundamentalmente aquellos que componen el juego) que también serán incluidos en el aula. Al mismo tiempo existe otro tipo de relación inclusiva que, primero externaliza la experiencia del contexto áulico para conectarla con, e incluirla en, la plataforma. Allí la experiencia es recuperada, socializada y repensada de forma colectiva en la plataforma web.

A la relación simétrica (igualdad) existente entre los estudiantes en la interfaz tradicional se le suma el nuevo tipo de simetría dada entre los diferentes equipos. Al mismo tiempo es preciso decir que, a la relación asimétrica (dominación) que se daba entre docente (ahora devenido en Game Master) y estudiantes (ahora jugadores) se le agregan otro conjunto de asimetrías o diferencias. Por un lado,

---

<sup>53</sup> Esta decisión puede ser intervenida por un equipo rival a partir de la carta especial "Elijo pregunta y autor" (ver capítulo 4)

<sup>54</sup> Con la carta especial "En patota" (ver capítulo 4)

aquella definida por la estructura de turnos según la cual los equipos se distinguirán según sean anfitriones, desafiados o adjuntos<sup>55</sup>. Por otro, las que se establecen a partir de la puesta en juego de las cartas especiales<sup>56</sup>. Finalmente, se pueden establecer otros dos tipos de asimetría: la primera, al interior de los equipos entre el jugador que oficie de vocero en un turno, de los que no lo hacen, y la segunda, entre los equipos según la posición en el ranking final de la partida.

Las relaciones de cooperación se multiplican en el rediseño de la interfaz de examen. Hay cooperación entre los usuarios de la plataforma al poner en común experiencias y contribuir con experiencias ajenas. También la hay entre los miembros de un mismo equipo al dirimir una pregunta, decidir voceros, pensar estrategias, etc. Y puede haberla entre los distintos equipos a partir de eventuales alianzas (aunque esto explícitamente no sea parte de la mecánica). De igual modo se dan relaciones de cooperación entre alumnos y docentes al momento en que aquellos pueden brindar feedback de la experiencia del juego y sugerir nuevas preguntas.

En cuanto a las relaciones de competencia, es necesario recordar que en la interfaz de examen tradicional no encuentran un reconocimiento explícito, y su presencia en la misma es algo que resulta saludable evitar (Davini, 2008). En la propuesta de rediseño lúdico, en cambio, su presencia resulta de gran importancia durante la partida. Graciela Scheines destaca el ejercicio de convivencia democrático que implican las relaciones de competencia en un contexto lúdico. Al decir de la autora:

Pese a esa moda, que comenzó hace diez o quince años atrás, de reemplazar en la educación la competencia por la cooperación, yo pienso que la competencia es muy saludable, porque entrena a los chicos para una convivencia democrática. Porque en definitiva, ¿qué es una democracia? Una comunidad donde conviven distintos partidos políticos, donde cada uno defiende su propio ideal, enfrentándose unos grupos con otros dentro de un marco legal. Lo mismo que en un auténtico

---

<sup>55</sup> Equipo anfitrión es aquel que está en posesión del turno, al equipo desafiado por quien posee el turno se le denomina de esa manera y adjuntos son aquellos equipos que no participan en un turno de ninguna de las dos maneras precedentes. Esto se explica con mayor detalle en el capítulo 4.

<sup>56</sup> Ver capítulo 4.

juego competitivo: está el campo de juego, hay dos o más equipos (o jugadores) que se enfrentan, que son rivales, y las reglas del juego, que rigen por igual sobre todos los jugadores. El árbitro está precisamente para hacer respetar las reglas del juego. ¿No constituye entonces cualquier juego de competencia un modelo de convivencia democrática? (1999, s/n).

Competir en un contexto lúdico, donde las reglas y el objetivo son claros no convierte a los oponentes en enemigos sino en rivales.

Rival proviene de la palabra "riva", y ésta de "río". Rivales eran las tribus indígenas asentadas en las márgenes opuestas del mismo río, considerado como río-madre, porque aseguraba las cosechas, o sea, la supervivencia de esas comunidades. A esas tribus se las denominaba rivales porque se alimentaban del mismo río. Para poder sobrevivir y convivir pacíficamente estas distintas comunidades que se disputaban los beneficios del mismo río, establecían pactos, es decir, creaban reglas que regularan la explotación del agua. Esto significa que ser rivales equivale a ser hermanos. Un rival es un par, alguien que vale igual que yo, que comparte un mismo territorio y una misma fuente de vida (el agua que trae el río), sometido a leyes comunes para su usufructo equitativo, que lucha por defender sus derechos dentro de un pacto establecido. Pero si una de las partes viola tal pacto -infringe las reglas- sobreviene la guerra, una guerra legal, una contienda, digamos, democrática. Tanto el delicado y frágil equilibrio pacífico entre las tribus hermanas (no exento de luchas y pujas) como las contiendas bélicas por diferencias en la interpretación de las reglas establecidas, nada tienen que ver con las guerras sucias donde un grupo se cree el poseedor de la verdad, el tocado por los Dioses con derecho a exterminar a otro grupo, sea como sea y a cualquier precio, porque pertenece a otra raza, profesa una ideología distinta o cree en dioses diferentes. En estas llamadas guerras sucias no hay rivalidad en el sentido lato del término (porque uno de los oponentes no considera a su enemigo como un par o igual), sino exterminio, lucha del Bien contra el Mal, donde las reglas reguladoras de la violencia brillan por ausentes (Scheines, 1999, s/n).

Las relaciones de competencia, entonces, se manifiestan en el rediseño de la interfaz examen desde este sentido preciso del término descrito por Scheines.

Procesos:

Los procesos de una interfaz, entendidos como secuencias de operaciones o eventos que se despliegan a lo largo de tiempo (Scolari, 2018) son de varios tipos. En el caso del rediseño propuesto los procesos presentes en la interfaz tradicional de examen se mantienen y complejizan, al mismo tiempo en que se manifiestan otros que le son propios.

Entre los procesos que ya se encontraban en la interfaz de examen tradicional y permanecen en el rediseño cabe señalar el de *significación*. Este se da entre un actor humano y otro tecnológico, en los casos en los que docentes y estudiantes tienen que interiorizarse en la mecánica del juego y entre usuarios y la plataforma para comprender cómo participar en la misma, y entre actores humanos en la interacción entre usuarios en la plataforma, y durante la partida, entre los distintos equipos y jugadores y entre estos y el Game Master.

De igual manera, el proceso de producción, circulación y consumo continúa siendo parte de la interfaz rediseñada, incluso de manera más extendida que en la interfaz tradicional. Docente y estudiantes siguen teniendo que consumir un conjunto de materiales, el primero para formular las preguntas y los segundos para responderlas (y posteriormente producir las suyas propias). La circulación también se diversifica y cae en manos de un número mayor de actores que la interfaz tradicional dado que en su participación en la plataforma el docente puede compartir sus preguntas al tiempo que discutir las con otros usuarios y reutilizar las de estos para las partidas que se desarrollen en la asignatura a su cargo. Los estudiantes a su vez tienen injerencia en el modo de circulación de las preguntas y respuestas durante la partida, desde el uso de las cartas especiales y los dinamizadores<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> La mecánica cuenta con dos tipos de dinamizadores: paralelo y prode. Estos se explican detalladamente en el capítulo 5.

Entre los procesos que son propios de la interfaz rediseñada se puede señalar el de *convergencia*, dado que la interfaz de examen tradicional converge con el dominio del juego y la plataforma web. El de *inclusión*, en un doble movimiento, dado que la interfaz de examen tradicional en su contexto áulico internaliza (incluye) a la mecánica lúdica y sus elementos, y por otro lado la plataforma web incluye en sí los registros, impresiones y reflexiones de las diferentes experiencias lúdicas.

Por último, es posible señalar la presencia de *procesos de coevolución* en la nueva interfaz, entre actores humanos, entre actores humanos y tecnológicos, y entre actores tecnológicos. El primer caso puede ser referido, por ejemplo, al cambio que alienta la nueva interfaz en las modalidades vinculares y sus prácticas entre docentes, entre docentes y estudiantes y entre los propios estudiantes. En el segundo caso, cabe avizorar una reformulación en las rutinas y prácticas docentes en las instancias de examen a partir de los nuevos actores tecnológicos presentes en el rediseño. Es plausible también una modificación de estos mismos actores tecnológicos y el modo en que se incorporan, a partir de la implementación y revisión de las diferentes experiencias, las cuales es esperable que susciten un círculo virtuoso de posteriores mejoras y revisiones. Finalmente, la incorporación de los actores tecnológicos propios de la nueva interfaz junto con los ya presentes en la interfaz tradicional propiciará un conjunto de ajustes, modificaciones y mejoras que, si bien son esperables, su devenir resulta casi imposibles de prever con exactitud.

#### **4.4 Innovación incremental**

Según Carlos Scolari (2018b, 2019a), existen diferentes estrategias de innovación de las interfaces. Las descritas por el autor son de dos tipos: estrategias radicales e incrementales. En el primer caso el rediseño conlleva un profundo cambio en la interfaz de la cual emerge una red completamente nueva de actores, relaciones y procesos<sup>58</sup>. En el caso de la *innovación incremental* se

---

<sup>58</sup> Algunos de los ejemplos de este tipo de estrategia propuestos por el autor son “el pasaje del sistema de iluminación público basado en el gas a otro eléctrico a finales del siglo XIX, la conversión del restaurante tradicional a los locales de fast-food o el desplazamiento progresivo del sistema del broadcasting por el networking” (2019a: 11)

trata de introducir actores o relaciones nuevas que generan pequeños cambios que no modifican del todo a la interfaz de origen.

Para el caso concreto de las interfaces educativas el autor manifiesta que:

La gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos, algo que ya sostenía Paulo Freire hace medio siglo cuando proponía pasar de una educación monológica a otra dialógica y horizontal [...] no es para descartar que la gran transformación de las interfaces educativas nazca de la convergencia con otras interfaces (Scolari, 2019a: 11-12).

Y se pregunta, “¿Cómo se desarrollan estos cambios en los actores que conforman una interfaz? A través del desarrollo de prototipos que, una vez puestos en práctica y evaluados con resultados positivos, pueden ser expandidos” (Scolari, 2019a:12).

La propuesta de rediseño para la interfaz examen en el contexto universitario que se propone en este trabajo, se ajusta a los lineamientos arriba descritos ya que, por un lado, se hacen converger (en vistas de un horizonte menos monológico que dialógico) tres interfaces diferentes: el examen, el juego (o diseño lúdico) y la plataforma. Por otro lado, la propuesta pretende expandir un prototipo que en parte (la mecánica lúdica) ya ha sido puesto en práctica y testeado en múltiples ocasiones en el contexto universitario<sup>59</sup>. Y finalmente, cabe decir que se trata de una estrategia de innovación incremental dado que no cambia la interfaz radicalmente desplazando la totalidad de sus actores, sino que introduce otros nuevos, reconfigurando así sus relaciones y procesos. El carácter incremental del rediseño se manifiesta también en la posibilidad de ser adoptado sin mayores requisitos y complicaciones que el de tomar la decisión de experimentar para transformar, al menos un poco, las instancias de examen en el contexto universitario.

---

<sup>59</sup> La mecánica lúdica cuenta con varios años de implementación, iteración y mejoras en un conjunto de asignaturas pertenecientes a años iniciales, medios y superiores de carreras del área humanística (Comunicación Social, Periodismo, Producción y Realización Audiovisual, Publicidad).

El docente es el eslabón más débil del sistema<sup>60</sup> (Piscitelli, 2010), y al mismo tiempo es un actor humano fundamental para cualquier innovación que tenga a las instituciones educativas con su diseño actual como campo de implementación. Por ese motivo, la propuesta de rediseño apunta a que su apropiación sea lo más sencilla y a la mano posible para este eslabón. Esto implica también que ese salto no se dé de manera individual ni solitaria, sino colectivamente a partir de la posibilidad de que los docentes se conecten, colaboren, compartan experiencias, recursos y se acompañen entre pares desde la plataforma.

La interfaz es el lugar de la innovación (Scolari, 2018b), de modo que no es suficiente con comprenderla sino que es preciso trabajar para mejorarlas desde su rediseño. Esto es, construir espacios de interacción entre actores humanos y tecnológicos, identificando y promoviendo derivas evolutivas a partir de la interacción con otros actores e interfaces. En esa dirección aspira a transitar el rediseño de la interfaz de examen en el contexto universitario propuesta en este trabajo.

---

<sup>60</sup> Según Alejandro Piscitelli, “efectivamente, el docente es el eslabón más débil del sistema. Gana poco, fue formado en contenidos que se van deshojando como margaritas, [...] los planes de formación docente se dedican casi exclusivamente a valores, didáctica y apoyo para una escuela asistencialista, y no para una prospectiva, diseñada hacia el futuro, orientada hacia la causalidad compleja” (Piscitelli, 2010: 87). Si bien el autor se está refiriendo a los docentes de escuelas primaria y secundaria en el contexto del proyecto Conectar Igualdad, parte de lo que manifiesta sirve como descripción de la situación del docente universitario. A este último, hay que sumarle las exigencias que supone la carrera académica, de investigación, las cuales requieren una concentración de esfuerzos que resultan contraproducentes respecto de la posibilidad de experimentar, reinventar y enriquecer las prácticas en el contexto del desarrollo de las asignaturas a su cargo.

## 5. Maqueta: LudumProba

“...explorar formas inesperadas de solidaridad, formas que dependen menos de la iniciativa de sujetos separados que de la formación de mundos comunes que se exploran en conjunto”

(Reinaldo Laddaga)

**URL: <https://ludumproba.ning.com/>**

### 5.1 Definición del proyecto

El recorrido teórico y analítico trazado en este trabajo da cuenta de una mutación en los modos de adquisición de experiencias y de los desacoples entre estos modos mutantes y los propuestos en las instituciones educativas. Partiendo de esta identificación y haciendo foco en las instancias de examen en el contexto universitario, se propone el desarrollo de una mecánica lúdica para ser utilizada en el entorno áulico, junto con una plataforma digital enmarcadas en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2019a) en la que converjan la instancia de examen junto con el dominio del juego.

El proyecto, denominado LudumProba, aspira a constituirse no solo en un recurso viable para el rediseño lúdico de las instancias de examen en el contexto universitario, sino también en una comunidad en la que docentes/usuarios/jugadores pongan en común y en diálogo sus prácticas y ofrezcan sus recursos para ser reutilizados por cualquiera de sus miembros. Pero fundamentalmente, para incorporar cada una de esas experiencias de apropiación y puesta en práctica de la mecánica como retroalimentación para la mejora y expansión del proyecto.

Para ello, la plataforma LudumProba pondrá a disposición de los usuarios una serie de recursos para que puedan ser descargados, impresos y reutilizados en el contexto áulico, como es el caso de los elementos de la mecánica lúdica (cartas, puntaje, dinamizadores, planillas de seguimiento, etc.), y otros para ser reutilizados en formato digital, como los formularios para la obtención de feedback de los alumnos. Por otra parte, ofrecerá también la posibilidad de constituirse como un espacio de encuentro en el que los docentes puedan darse

de alta, conectar con otros usuarios, hacer publicaciones en formatos hipertextuales multimedia, compartir sus libros de preguntas, así como dialogar sobre los libros de preguntas de otros usuarios y reutilizarlos. El sitio cuenta con las siguientes secciones y subsecciones:

- Home
- Comunidad:
  - Bazar de preguntas
  - Galería de imágenes
  - Chat
  - Miembros
  - Mi Perfil
- Descargas
  - Reglas de juego
  - Autor y Pregunta
  - Cartas Especiales
  - Cartas de Pago
  - Dinamizadores y Desafíos
  - Planillas de Seguimiento
  - Feedback de Estudiantes
- Acerca de
  - ¿Qué es LudumProba?
  - Contacto

En cuanto a la mecánica lúdica, se trata de un juego de estrategia basado en preguntas y respuestas (trivia) referidas a los contenidos (autores o unidades temáticas) de la o las asignaturas en las que se realice la partida. La elección del formato trivia como punto de partida no es casual ya que se encuentra motivado, por un lado, por la proximidad de este formato con el modo en el que actualmente se encuentran diseñados gran parte de los exámenes en el contexto universitario; y por otro, dado que habilita la implementación de esta mecánica lúdica en casi cualquier asignatura que cuente con contenido de orden teórico.

El tiempo estimado de duración debería oscilar entre los 90 y los 120 minutos y el objetivo del juego consiste en llegar al final de la partida siendo el equipo con mayor puntaje.

La modalidad de juego es por equipos (todos contra todos) cuyo esquema de participación está articulado por una estructura de turnos del tipo secuencial (ronda). En cada turno el equipo anfitrión (ver ítem “Equipos”) responde una pregunta sobre alguno de los autores o unidades temáticas.

Las respuestas deberán ser elaboradas en un lapso de tiempo acotado el cual es monitoreado en un cronómetro. El tiempo para elaborar las respuestas irá decreciendo con el transcurso de las rondas (ver ítem “Esquema de rondas”). Si bien la elaboración de las respuestas es (en la mayoría de los casos<sup>61</sup>) de carácter grupal, al momento de dar la argumentación oral el equipo en cuestión deberá elegir a uno de sus miembros como vocero (ver ítem) siendo exclusivamente ese integrante quien está habilitado para ofrecer oralmente la respuesta.

Las preguntas sobre los autores o unidades temáticas son de tres tipos: Verdadero o falso, ¿Quién lo dijo? y Pregunta abierta. En el tipo Verdadero o falso se formula una afirmación teniendo el equipo que definir si es cierta o no, en caso de acertar debe argumentar su elección. En las preguntas ¿Quién lo dijo? se lee una frase para la que hay que dilucidar a cuál de los autores o unidades temáticas pertenece, en caso de acertar en este punto se prosigue con la argumentación. Por último, en la Pregunta abierta se apela directamente a la instancia argumentativa. Las preguntas se organizan en libros de preguntas según cada tipo.

Las respuestas correctas son premiadas (cartas de preguntas y/o autores) y las incorrectas multadas (carta de pifie). En todos los casos hay tres desenlaces posibles, o bien que el equipo acierte la totalidad de la respuesta para lo cual se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión las cuales tienen un valor de 1 punto cada una. O bien que se le dé por válida solo la mitad de la respuesta para lo cual tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o

---

<sup>61</sup> Las excepciones a la deliberación grupal de las respuestas se dan al ponerse en juego la carta especial del tipo “En patota” y en la ronda individual.

la carta de pregunta. La posibilidad restante es que falle en la respuesta otorgándosele en ese caso la denominada carta de pifie la cual resta 0,5 puntos.

Cada equipo durante su turno debe desafiar a otro (solo en la primera ronda los desafíos son opcionales) existiendo dos modalidades para el caso: desafío simple y arriesgado. Siendo en la primera el equipo desafiante quien toma la iniciativa de respuesta arriesgando menos y, por tanto, accediendo a una recompensa menor. Y a la inversa, en la segunda opción, se le cede la iniciativa al equipo desafiado siendo mayor el riesgo y la posible recompensa.

Desde el inicio de la partida cada equipo cuenta con 6 cartas especiales (ver ítem) y 10 elementos dinamizadores, a saber: 5 del tipo Paralelo y 5 del tipo Prode (ver ítem). Estos elementos dinamizadores tienden a la incorporación de mayores posibilidades de intervención y adquisición de puntos para los equipos que no participan del turno, mientras que las cartas especiales habilitan una intervención estratégica compleja en la partida al final de la cual, si no fueron usadas, restan 0,5 puntos cada una.

Cada equipo contará también desde el inicio de la partida con dos planillas de seguimiento estratégico (ver ítem). Estas sirven a los fines de llevar en cuenta la performance los equipos en función de la adquisición de cartas de autor y pregunta, la utilización y/o adquisición de inmunidad en relación a las cartas especiales y de la participación de los integrantes como voceros.

Al concluirse la cantidad de rondas previamente pactadas se hace un recuento de los puntos adquiridos por cada equipo. En función de este recuento se elabora una tabla de posiciones ubicándose en la primera posición el equipo que mayor puntaje haya obtenido y el resto en orden decreciente. El equipo ubicado en la primera posición será declarado ganador de la partida.

## **5.2 Objetivos**

El proyecto LudumProba gira en torno a los siguientes objetivos.

### **5.2.1 Objetivo general**

- Ofrecer una herramienta para el rediseño de la interfaz de las instancias de examen en el contexto universitario que las recompatibilice con los

modos de adquisición de experiencias contemporáneos, cuyo modelo es el juego (Baricco, 2019).

### 5.2.2 Objetivos específicos

- Enriquecer la interfaz de examen existente a partir de una estrategia de rediseño incremental (Scolari, 2019a) a partir de su puesta en convergencia con el fenómeno lúdico.
- Brindar a los docentes universitarios una mecánica lúdica que sea compatible con sus prácticas actuales de enseñanza y al mismo tiempo les ofrezca nuevos horizontes de posibilidad, a partir de la reinención lúdica de las instancias de examen en el contexto áulico.
- Propiciar la creación de una comunidad de docentes universitarios en torno a la apropiación de la mecánica lúdica, que habilite la puesta en común y reapropiación de recursos y experiencias.

### 5.3 Justificación

La relevancia del proyecto **LudumProba** se basa en la necesidad de recompatibilizar los actuales desacoples entre los modos de adquisición de experiencias contemporáneos y los propuestos por las instancias de examen en el contexto universitario. Alessandro Baricco ilustra dichos desacoples a partir de una imagen muy elocuente:

Se me vienen a la cabeza esos futbolistas que lo celebran después de haber marcado un gol cuando el juego ya estaba detenido. No habían oído el pitido del árbitro. Tienen esa mezcla de felicidad y de soledad... Están en una historia completamente suya, durante un largo instante. Son héroes y payasos al mismo tiempo.

La escuela, ya puestos, marca con el juego detenido cada vez que abre las puertas por la mañana, ¿verdad? (Baricco, 2019: 122).

Entendemos que donde Baricco dice escuela se podría hablar también del examen en el contexto universitario, y que detrás de ese “largo instante”

hormiguean el conjunto de las transformaciones problematizadas en este trabajo, a saber: el agotamiento de los espacios disciplinares de encierro (Foucault, 2008; Deleuze, 1991; Lewkowicz, 2004; Sibilía, 2012; Hupert, 2019), las mutaciones de las prácticas de lectura (Corea & Lewkowicz, 2004; Manovich, 2005; Jenkins, 2008; Piscitelli, 2009; Sibilía, 2012), el aburrimiento como señal del agotamiento de un conjunto de prácticas articuladas en, y articulantes de, las instituciones educativas y las subjetividades allí supuestas, la crisis de la profundidad como gesto fundamental para el aprendizaje (Corea & Lewkowicz, 2004; Baricco, 2008; Sibilía, 2012) y la emergencia del juego como modelo imperante de los modos de adquisición de experiencias contemporáneos (Scheines, 1998; Latorre, 2013; McGonigal, 2013; Baricco, 2019).

En base a esto el proyecto **LudumProba** ofrece una propuesta concreta de rediseño de la interfaz de los exámenes en el contexto universitario basada en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2019a). La misma brinda una mecánica lúdica asimilable desde las prácticas de trabajo vigente en las rutinas docentes y una plataforma para la puesta en común de experiencias y de trabajo colaborativo.

Finalmente, cabe destacar que desde **LudumProba** se pondrá el foco en la actividad surgida de la comunidad, en conocimiento de que las distintas instancias de apropiación y el diálogo e intercambio entre pares resultan un potente motor de iteraciones y mejoras.

#### **5.4 Análisis de audiencia**

La propuesta de rediseño de la interfaz de examen encarnada en el proyecto LudumProba se encuentra dirigida a docentes universitarios. En principio, el foco de atención se concentrará en aquellos docentes que se desempeñen en las universidades argentinas, dado que esto simplificaría la logística ante la eventual necesidad de dar soporte presencial, sobre todo en la fase inicial de implementaciones. En segunda instancia, el proyecto apunta a docentes universitarios de habla hispana dispuestos a experimentar en sus asignaturas con el formato lúdico propuesto.

En todos los casos, entendemos que la propuesta en su estado actual de desarrollo<sup>62</sup> tendrá mayor pregnancia en aquellos docentes que tengan a su cargo el dictado de asignaturas con contenidos de corte teórico, que resulten adaptables al formato trivía, según las categorías de preguntas propuestas por la mecánica lúdica.

## 5.5 Plataforma

La plataforma del proyecto **LudumProba** funciona a través de la implementación de un CMS (Content Management System) o sistema de gestión de contenidos con funciones propias de los sitios de redes sociales (SRS). Es decir, un sistema que, de manera sencilla, admite la construcción y administración de sitios web orientados a la creación de comunidad, con posibilidad de gestionar de manera independiente su diseño y contenido.

En este proyecto el CMS elegido para implementar la plataforma es NING. Dicho sistema está basado en los lenguajes PHP y Javascript y es compatible con todos los navegadores. Fue lanzada en el año 2005 y desde entonces cuenta con una versión gratuita y otra de pago. Accediendo a esta última el sistema libera algunas de sus funcionalidades como la posibilidad de alojamiento de archivos de videos, la gestión de eventos y foros (entre otros).

## 5.6 Requerimientos funcionales

La plataforma de **LudumProba** incluye páginas estáticas y dinámicas, con entradas ordenadas a partir del uso de categorías y etiquetas. NING permite la distribución vía sindicación de los artículos y otras secciones (generales y específicas de cada usuario) mediante RSS 2.0. La codificación de caracteres especificada es UTF-8. Se trata de un sistema de codificación de caracteres de longitud variable que representa cualquier carácter en el estándar de Unicode,

---

<sup>62</sup> Se hace referencia a la condición del *estado actual del proyecto* dado que, es esperable que, a partir de las diversas apropiaciones puedan surgir estrategias diversas para la puesta en práctica de versiones adaptadas de la mecánica para asignaturas cuyos contenidos no sean del todo compatibles con las modalidades de preguntas de la actual versión.

siendo también compatible con ASCII y permitiendo el uso de caracteres correspondientes a diversos idiomas.

Las funcionalidades de **LudumProba** son compatibles con todos los navegadores web y cuenta con una versión adaptada para móviles.

La plantilla (theme) utilizado para el caso **LudumProba** es *Modern*. La misma cuenta con un diseño 100% responsivo focalizado en la visualización de la actividad de una comunidad de usuarios. En su diseño cada uno de ellos tiene su propio espacio personal dentro de la plataforma (Perfil) desde el que se visualizan de forma diferenciada sus aportes. No obstante, dichas contribuciones confluyen en los flujos compartidos de publicaciones (bazar de preguntas, fotos, etc.).

El sitio habilita también que los usuarios se vinculen entre sí como contactos, ese vínculo es bidireccional (la solicitud debe ser aceptada) y es denominado por NING como “amistad”. Dicha acción permite dar una visibilidad destacada a la actividad de los usuarios que son contactos entre si e iniciar conversaciones privadas vía chat. Otra modalidad de vinculación entre usuarios, en este caso unidireccional (no es necesario el consentimiento), es el “seguimiento”. Esta acción habilita que el sistema notifique al usuario que sigue a otro acerca de las últimas actividad de este último en la plataforma.

## **5.7 Requerimientos técnicos**

Para la publicación en línea de la plataforma **LudumProba**, se optó por la versión gratuita ofrecida por NING. Si bien existen múltiples opciones para la construcción de sitios web, la elección se basó en las posibilidades ofrecidas por la herramienta en relación con las funciones requeridas para dicho desarrollo en la instancia actual del proyecto.

## **5.8 Niveles de interacción**

La plataforma de **LudumProba** se constituye a partir de una estructura arborescente articulada con un menú principal, allí se encuentran un conjunto de secciones, y al interior de estas se despliegan otro conjunto de subsecciones.

En cualquiera de las secciones en las que el usuario se encuentre siempre tendrá a disposición el menú principal en la cabecera del sitio, y por encima de esta, las opciones para registrarse y/o loguearse en el sitio y la función de búsqueda.

La plataforma de **LudumProba** admite tres modalidades diferentes de interacción según el status del usuario, a saber: visitante, usuario registrado y administrador. En la modalidad visitante, es decir, como usuario que accedió a la plataforma pero sin registrarse, se tiene acceso a todas las secciones (a excepción del “Chat” y la sección “Mi perfil”) en modalidad de *sólo lectura* (puede ver pero no agregar contenido), puede también descargar todos los elementos del juego. Para acceder a la modalidad de usuario registrado se debe crear una cuenta la cual podrá ser personalizada a partir de un nombre de usuario y una imagen de perfil, información de género y geolocalización. En esta modalidad, a las características antes descritas se le añade el acceso a la sección “Mi perfil”, la posibilidad de agregar contenido (libros de preguntas, imágenes, etc.) y la participación en la sección “Chat”. En la modalidad de usuario administrador se suma el acceso a la configuración (secciones, diseño estético, etc.) y moderación (invitar y eliminar usuarios, destacar, modificar y borrar contenidos, etc.).

## **5.9 Mapa de contenido y navegación**

Como se señaló anteriormente, la plataforma se organiza a partir de una estructura arborescente en la cual se cuenta con secciones y subsecciones.



Gráfico 4: Representación del mapa de contenidos y navegación de la plataforma LudumProba.ning.com

En todas estas secciones y subsecciones se mantiene constante el menú de navegación, el buscador y las opciones de registro de ingreso a la plataforma.



Gráfico 5: Elementos fijos en todas las secciones y subsecciones

Home

Por defecto, cualquier usuario que ingrese a la plataforma, accede a la sección *Home*. Allí encuentra una pantalla organizada en secciones en la que se muestra

un resumen de las últimas actividades de la comunidad (Bazar de preguntas, Galería de imágenes, Actividad reciente).

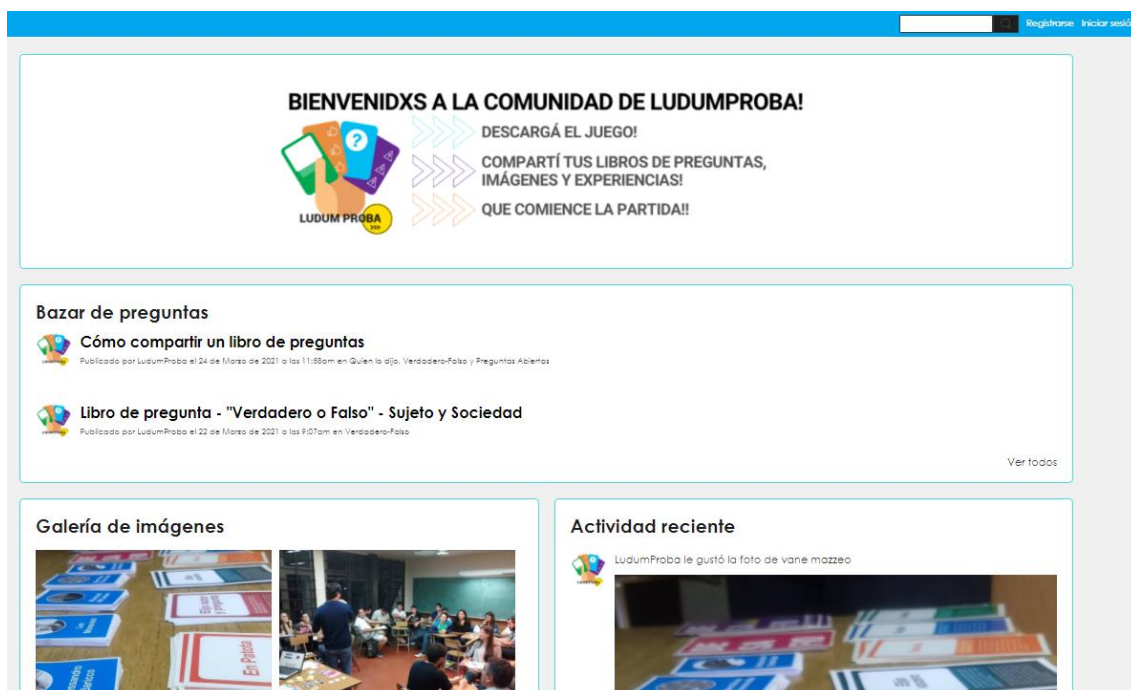


Gráfico 6: Módulos de la Home

## Comunidad

En la sección *Comunidad* se encuentran agrupadas una serie de subsecciones en las que se visibilizan las conversaciones y los aportes de los usuarios, a saber: Bazar de preguntas, Galería de imágenes, Chat, Miembros y Mi perfil.



Gráfico 7: Elementos desplegables en el menú de la sección Comunidad

En la subsección *Bazar de preguntas* los usuarios registrados pueden compartir los libros de preguntas que utilizan en las partidas de sus asignaturas. Al ingresar, el usuario se encuentra con una entrada tutorial anclada en la barra

lateral derecha, el acceso directo “+ Añadir artículo” para contribuir con la sección y todas las publicaciones realizadas por la comunidad a las cuales se puede acceder desde las siguientes opciones de filtrado: Todos los artículos (es la opción por defecto), artículos destacados (es necesario ser administrador para destacar artículos), y por las categorías (Pregunta Abierta, Quién lo dijo, Verdadero o falso). Simultáneamente, el usuario puede organizar los artículos de dos formas: en orden cronológico inverso (el más reciente se muestra primero) y según su popularidad dentro de la plataforma (esto lo define la plantilla en función de la cantidad de comentarios y valoraciones con las que cuenta cada artículo). Otra opción de filtrado se encuentra dada por las etiquetas, es decir, al clicar sobre una etiqueta de una publicación el sistema mostrará todas las publicaciones que contengan dicho descriptor.

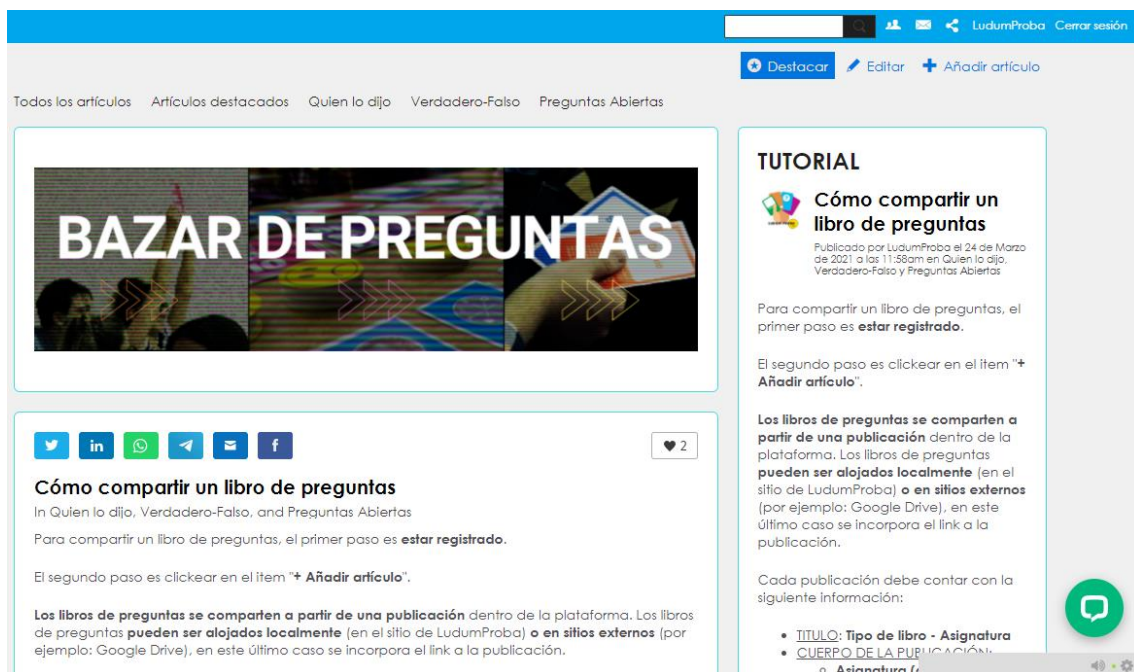


Gráfico 8: Subsección Bazar de preguntas

Los libros de preguntas se comparten a partir de una publicación dentro de la plataforma y pueden ser alojados localmente en el sitio de LudumProba o en sitios externos (por ejemplo: Google Drive), en este último caso se incorpora el link a la publicación. Cada publicación debe contar con la siguiente información<sup>63</sup>:

- TÍTULO DE LA PUBLICACIÓN:

<sup>63</sup> Esta información requerida se detalla en la entrada tutorial destacada en esa subsección.

- Tipo de libro - Asignatura
- CUERPO DE LA PUBLICACIÓN:
  - Asignatura (año - carrera y universidad a la que pertenece)
  - Autores y Corpus bibliográfico en la que se basa
  - Link de descarga
- METADATOS (Indexación):
  - Categorías: elegir la categoría que corresponda según el libro de preguntas (Verdadero o Falso, Quién lo dijo, Pregunta abierta)
  - Etiquetas: se trata de descriptores a elección del usuario

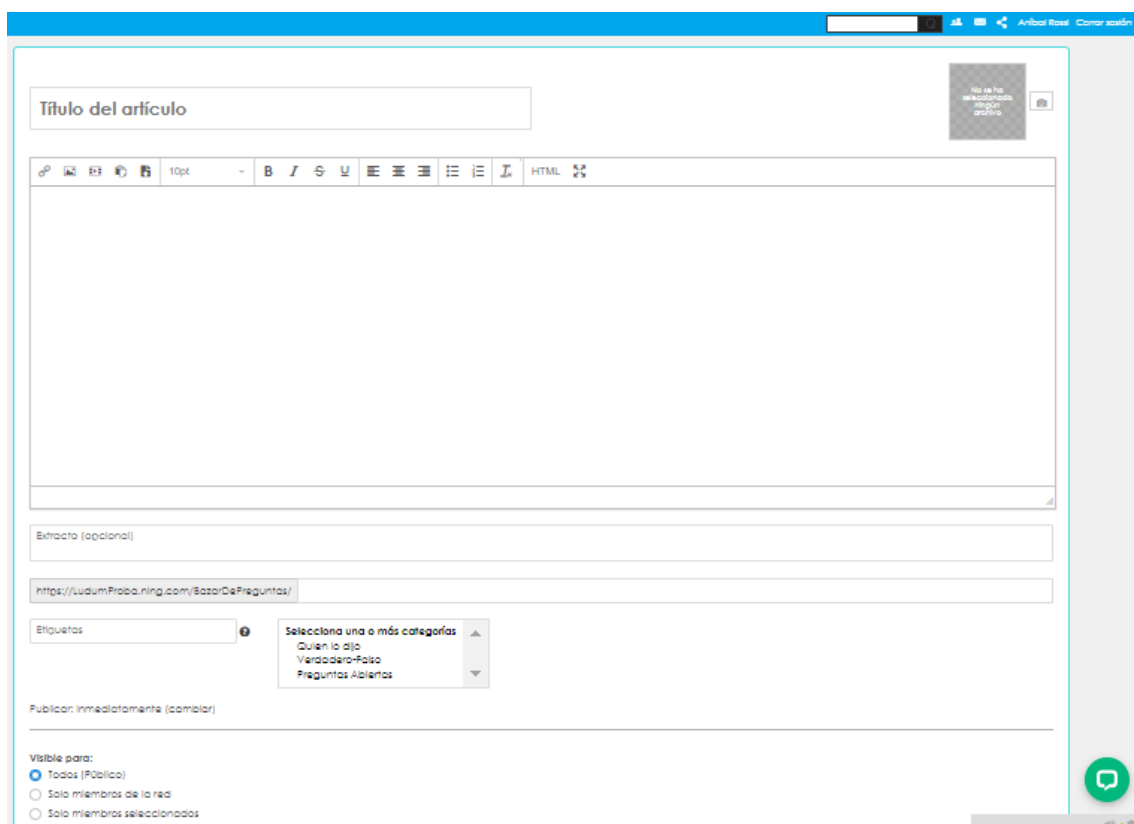


Gráfico 9: Interfaz de publicación de un artículo en la plataforma

Todo usuario registrado podrá marcar como favorito, seguir las novedades, valorar, y/o comentar cada publicación<sup>64</sup>, y cualquier visitante del sitio, aún quienes no se hayan registrado como usuarios, pueden compartir en diferentes redes cualquiera de las publicaciones del sitio a partir de la botonera ubicada en la cabecera de las mismas.

<sup>64</sup> Esto es válido tanto para los artículos como para los archivos de imágenes alojados en la subsección Galería de imágenes (ver ítem).

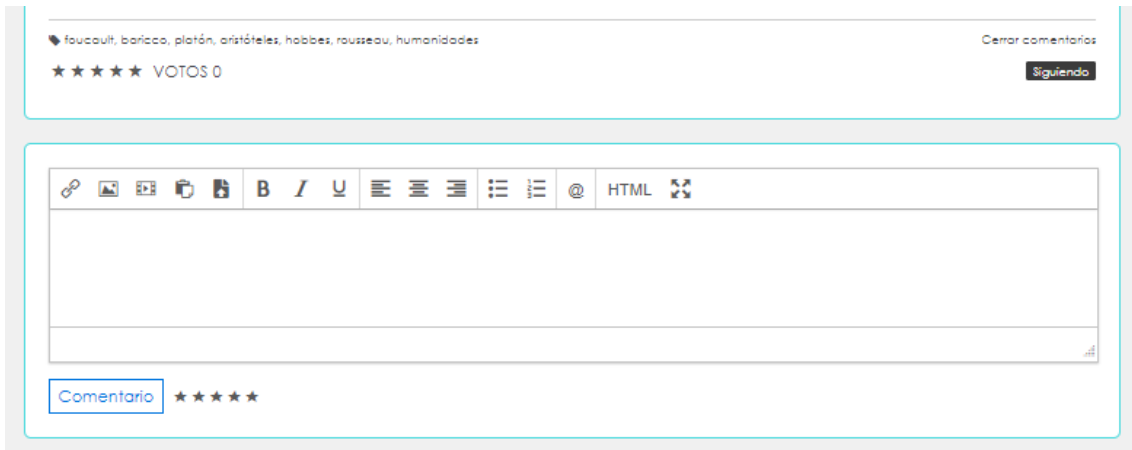


Gráfico 10: Opciones para comentar, seguir y/o valorar una publicación

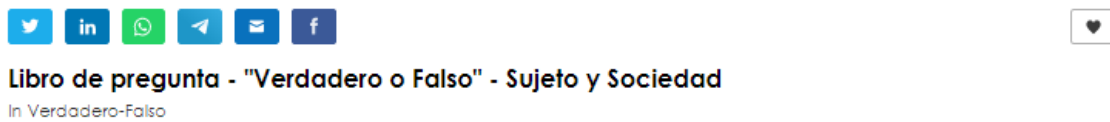


Gráfico 11: Botonera para compartir publicaciones (izq.) - Botón favorito (der.)

En la subsección *Galería de imágenes* los usuarios registrados pueden compartir archivos de imagen con registros de las partidas llevadas a cabo en sus asignaturas. Al ingresar, el usuario se encuentra con el acceso directo “+ Agregar foto” para contribuir con la sección y todas las publicaciones realizadas por la comunidad.

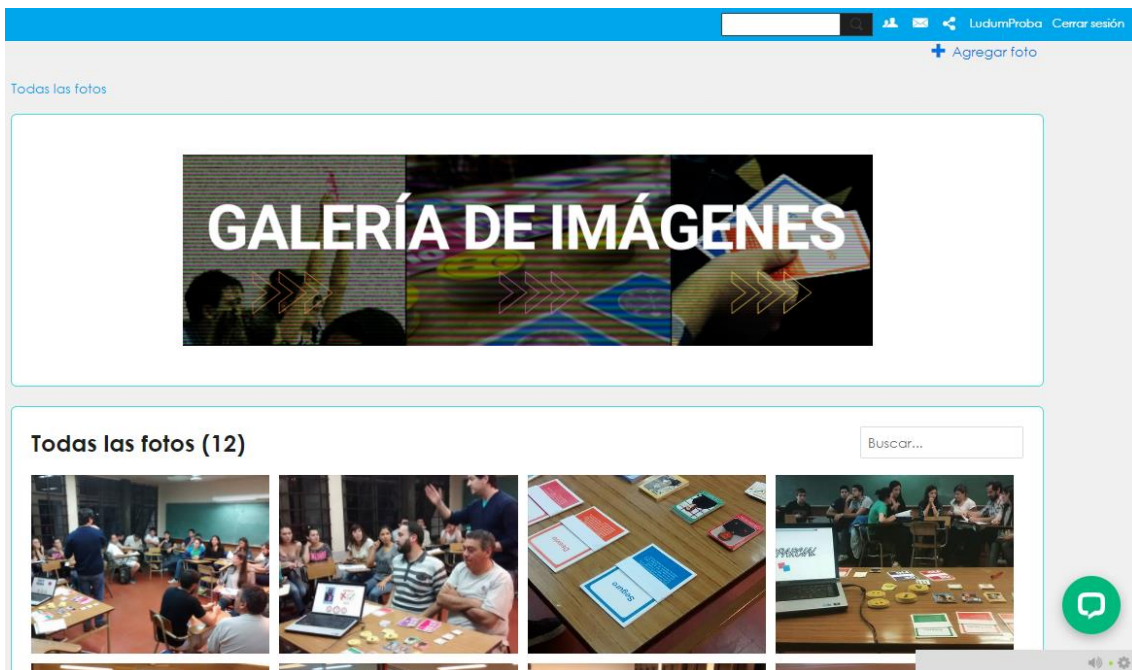


Gráfico 12: Subsección Galería de imágenes

Cabe agregar que cada imagen puede ir acompañada de un texto descriptivo e indexada por etiquetas.

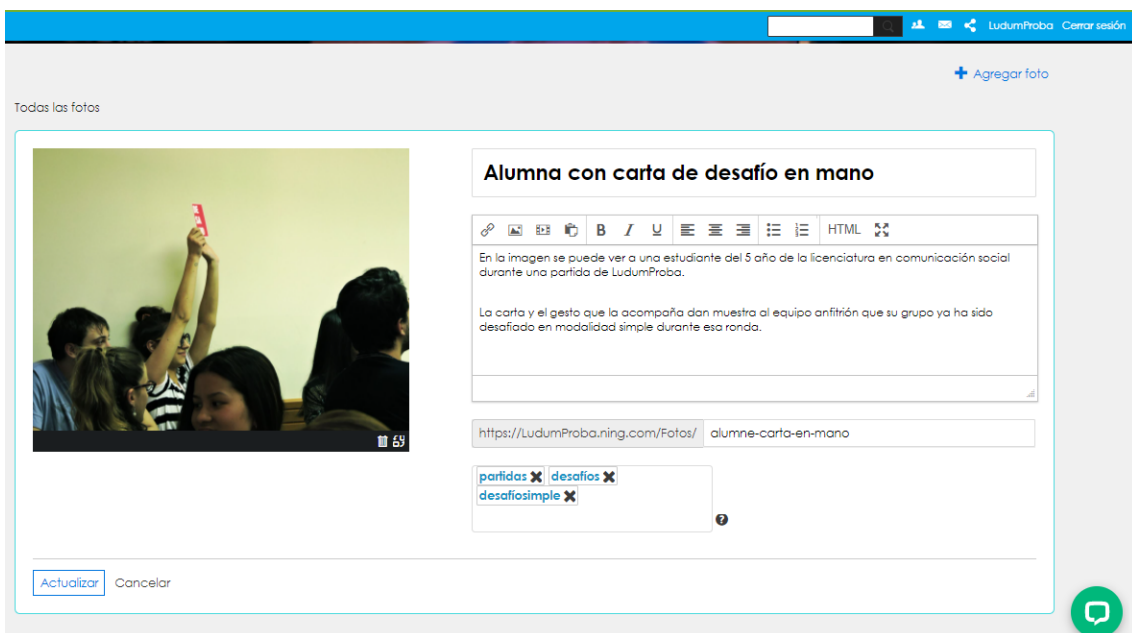


Gráfico 13: Interfaz de edición de las imágenes

En la subsección *Chat* (solo visible para usuarios registrados) se encuentra un módulo central con la funciones de chat y una barra lateral con una lista de miembros.

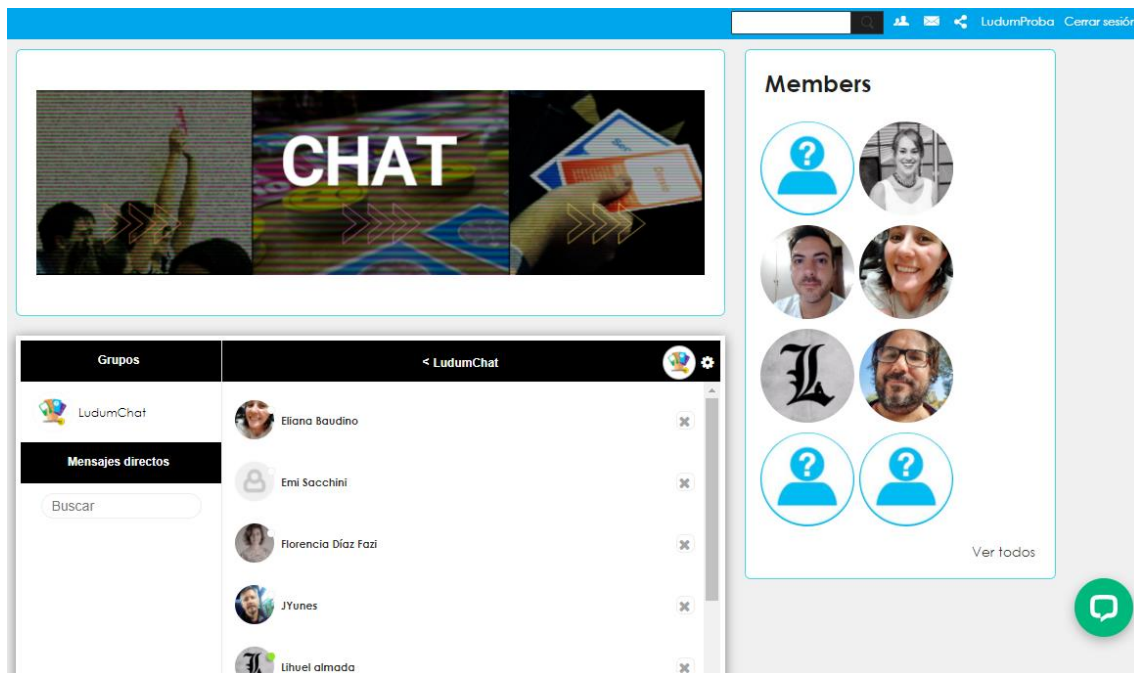


Gráfico 14: Vista general de la subsección Chat

Existen tres modalidades de chats: el chat general, los chats grupales y los chats individuales. El chat general, denominado en la plataforma como *LudumChat* (solo los administradores pueden modificar su configuración), es la opción por defecto en la que se encuentran todos los miembros registrados de la comunidad, los mensajes allí publicados son visibles para todos. Los chats grupales deben ser iniciado por un usuario y pueden incluir a un conjunto de miembros (las opciones de configuración, como título e imagen de perfil del grupo, puede ser modificada por cualquiera de sus miembros), los mensajes allí publicados son solo visibles para los participantes. Y finalmente, los chat individuales donde son posibles los intercambios uno a uno.

El chat general y los chats grupales aparecen listados a la izquierda del módulo bajo la categoría *Grupos*, los chats individuales se organizan debajo de estos bajo el título de *mensajes directos*. Los mensajes dentro del chat pueden contener texto, emojis, imágenes y otros archivos.

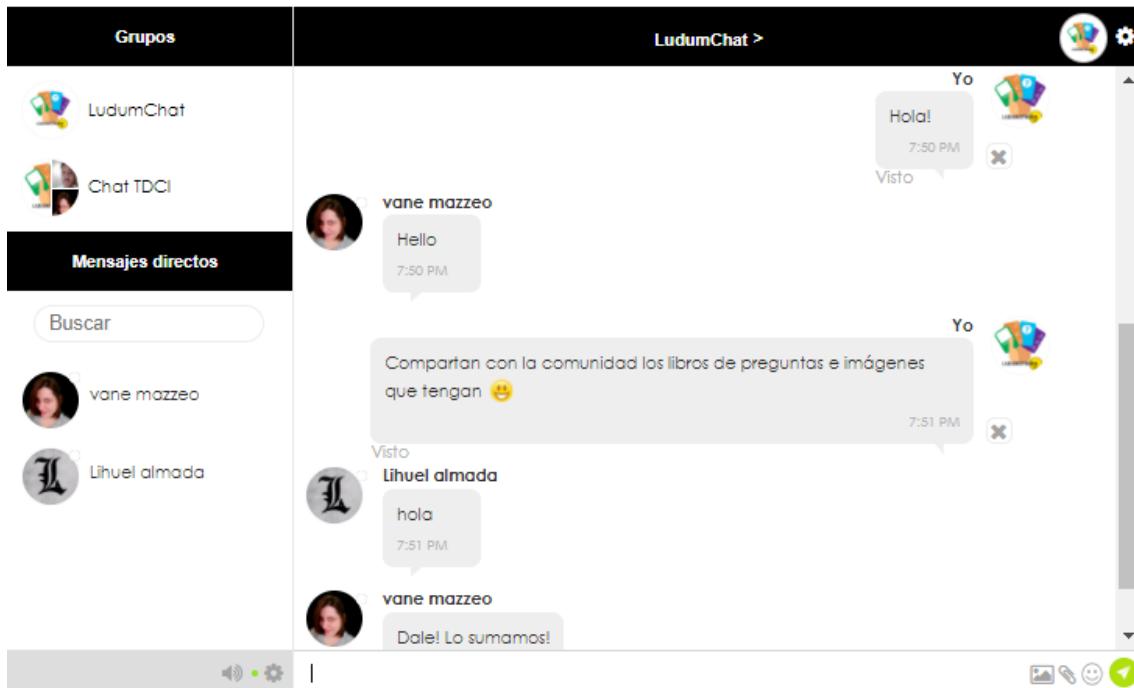


Gráfico 15: Ejemplo del módulo de Chat con el chat general abierto

Si el usuario se encuentra en otra sección diferente de la subsección *Chat* y desea simultáneamente conversar por esta vía con otros usuarios, puede hacerlo dado que los chats activos siguen siendo visibles en la parte inferior de la ventana de navegación.

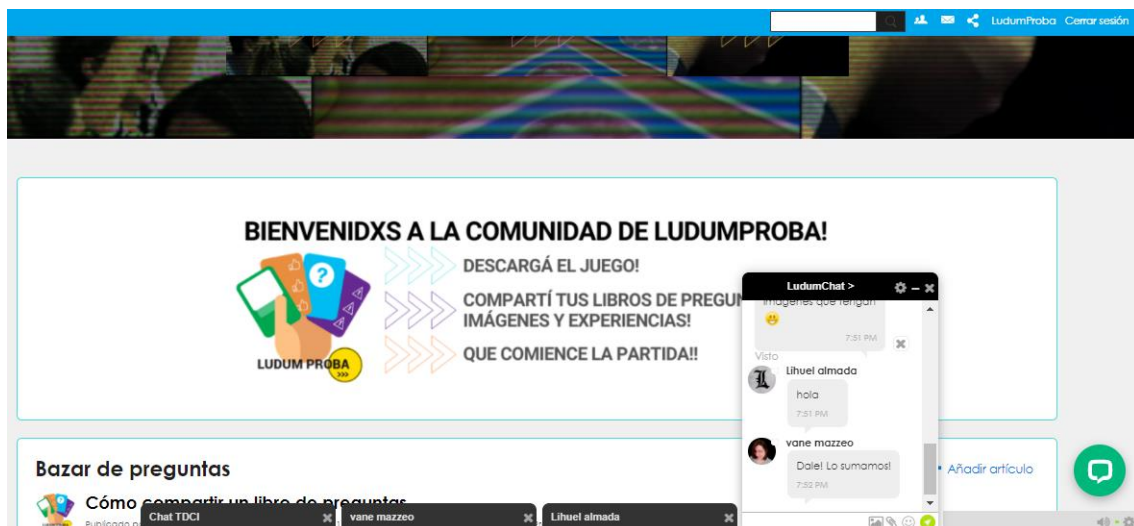


Gráfico 16: Ejemplo de chats activos por fuera de la subsección Chat

La subsección *Miembros* se encuentra conformada por un único módulo en el que se muestran todos los usuarios registrados en la plataforma. Esta lista cuenta con varias opciones de filtrado: Todos los miembros, Miembros en línea, Miembros destacados, miembros seguidos, Mis amigos. Al mismo tiempo el

listado en cualquiera de sus opciones de filtrado puede ser organizado en un orden cronológico inverso en el que los usuarios registrados más recientemente se enlistan al comienzo, o por orden alfabético. El módulo cuenta también con un campo de búsquedas de usuarios.

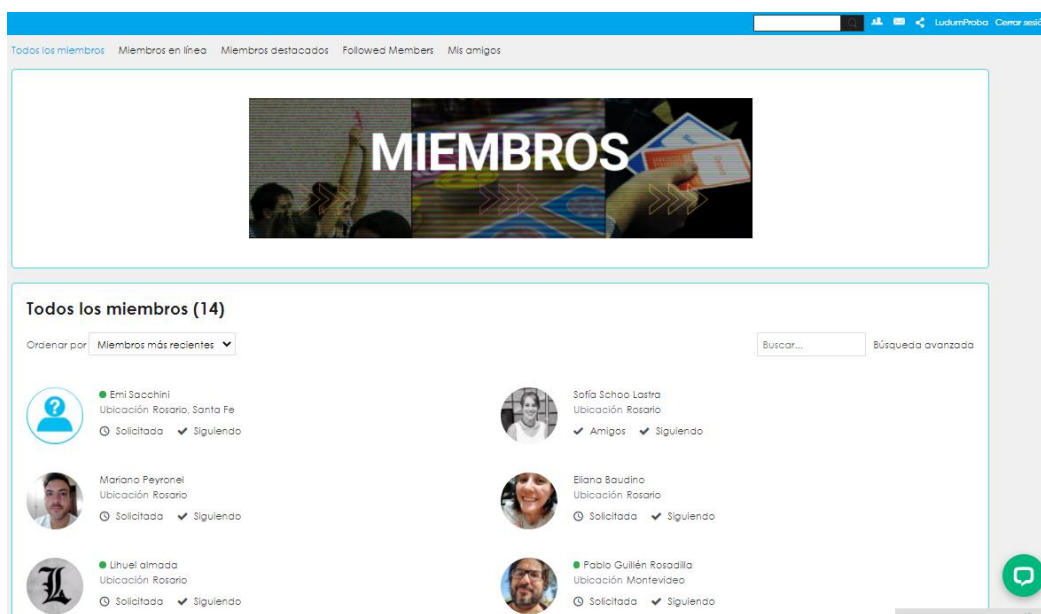


Gráfico 17: Subsección Miembros

En la subsección *Mi perfil* se muestra una cabecera que contiene una imagen de portada (la opción por defecto puede ser desechada y subir otra imagen) y la imagen de perfil del usuario junto con información sobre su nombre, localización y estado (se muestra un círculo verde si se encuentra conectado). Debajo de la misma se constituyen tres grandes bloques: una barra lateral izquierda, un bloque central y una barra lateral derecha. En la barra lateral izquierda hay un único módulo denominado “Muro de comentarios” en el que el propio usuario y otros usuarios registrados que visiten el perfil pueden dejar un mensaje que será también visible para el resto y se replicará además en el feed<sup>65</sup> del usuario que comenta y en el feed de la sección *Home*. En el bloque central se encuentran dos pestañas: la primera se denomina “Feed de actividad” y en ella se muestra toda la actividad dentro de la plataforma del usuario cuyo perfil se está visualizando, y una segunda pestaña denominada “Acerca de” en la que se

<sup>65</sup> Se denomina feed a los módulos web en los que se refleja un flujo de actividades en tiempo real.

muestra más información sobre el usuario (Localización, Filiación académica, etc.). El tercer bloque consta de dos módulos, en el primero de ellos se muestra un listado resumido de los miembros de la comunidad con los que el usuario en cuestión ha establecido una conexión del tipo “amistad”, y un módulo de fotos en el que se muestran las últimas imágenes cargadas en la plataforma por dicho usuario.

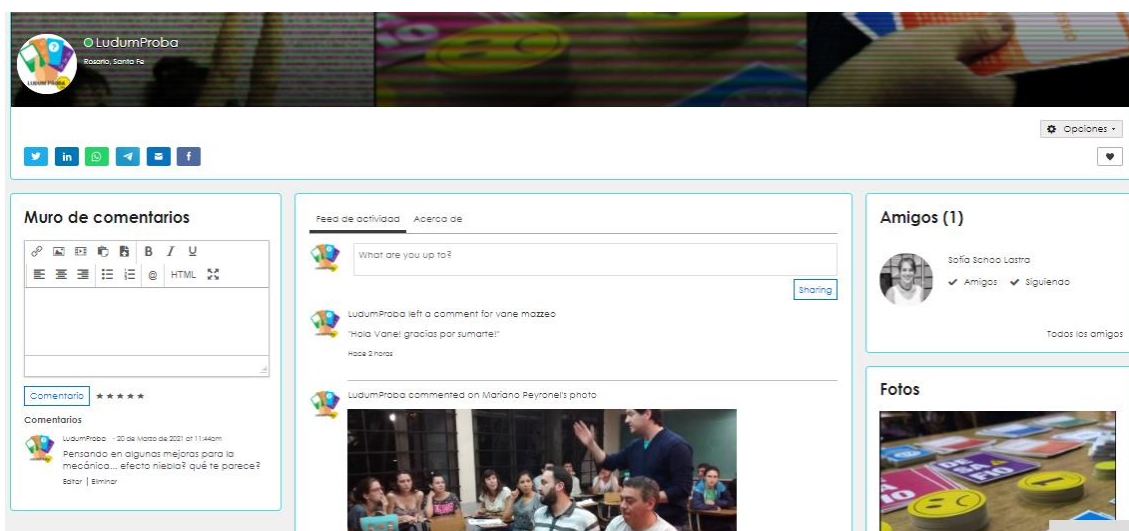


Gráfico 18: Ejemplo de subsección Mi perfil

## Descargas

En la sección *Descargas* se agrupan una serie de subsecciones en el conjunto de las cuales los usuarios tienen acceso a todos los materiales necesarios para implementar el juego. Las mismas se organizan en orden descendente en el menú de opciones de la siguiente forma: Reglas de juego, Autor y pregunta, Cartas Especiales, Cartas de Pagos, Dinamizadores y Desafíos, Planillas de Seguimiento y Feedback de Estudiantes.



Gráfico 19: Sección Descargas

En la subsección *Reglas de juego* se ofrece un artículo con una descripción general de la mecánica lúdica junto con un link al archivo<sup>66</sup> descargable en el que estas se detallan en profundidad.



Gráfico 20: Subsección Reglas de juego

<sup>66</sup> Todos los elementos del juego se encuentran en archivos descargables alojados en la nube en formato .PDF

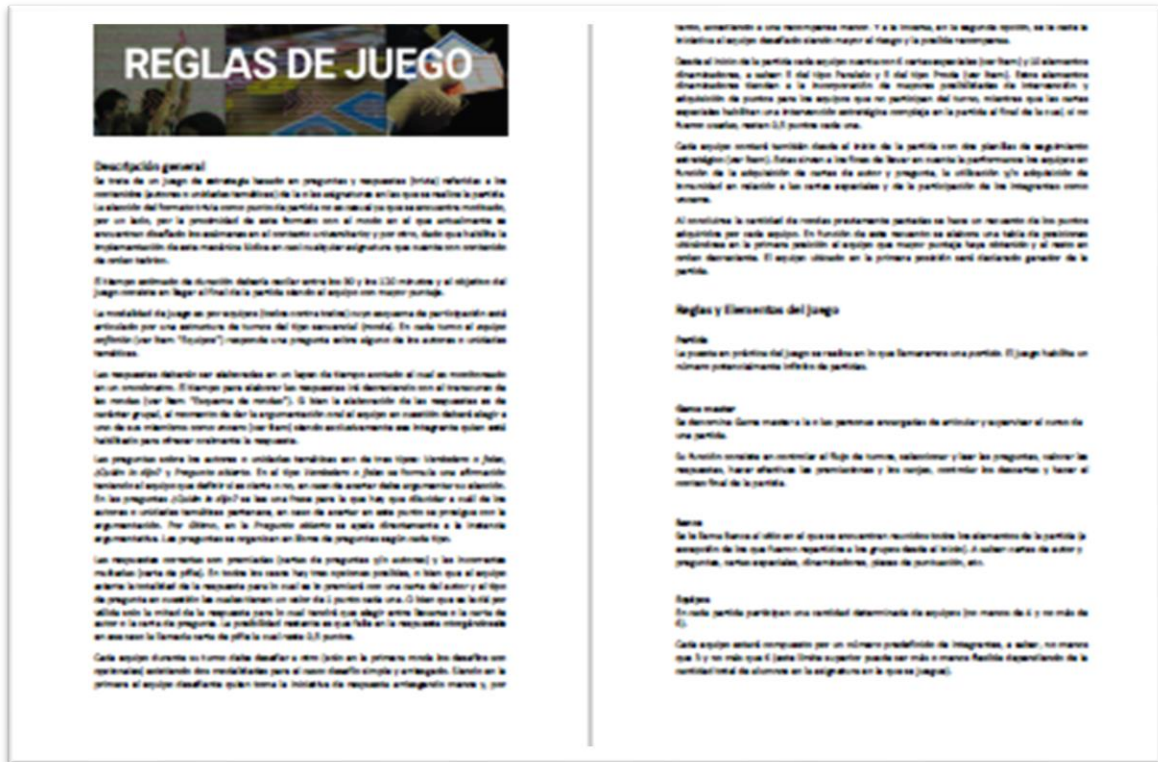


Gráfico 21: Captura del archivo descargable con las reglas del juego

En la subsección *Autor y Pregunta* se encuentra una publicación en la que se describen brevemente la función de ambas cartas dentro en la mecánica del juego y se ofrecen los links para la descarga de los archivos.



Gráfico 22: Subsección Autor y Pregunta



Gráfico 23: Captura de los archivos descargables (.pdf) de Cartas de Pregunta

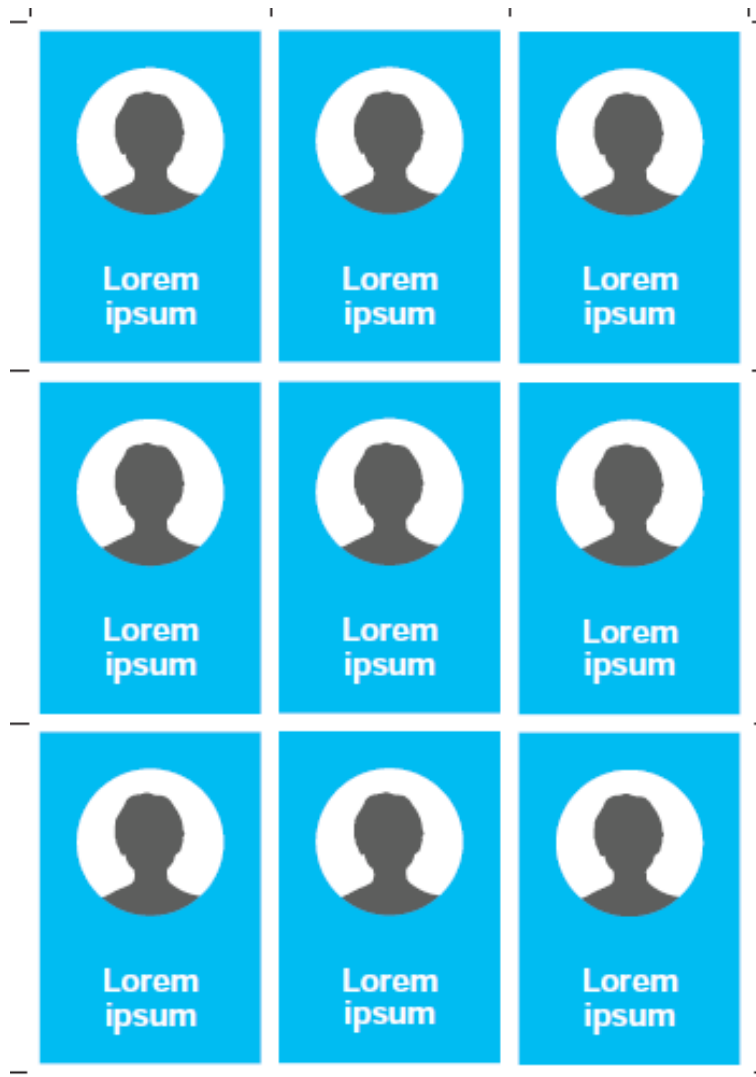


Gráfico 24: Captura de los archivos descargables (.pdf) de Cartas de Autor

En la subsección *Cartas Especiales* se encuentra un artículo en que se describe de manera acotada la función de este tipo de cartas dentro en la mecánica del juego, y se ofrecen los links para la descarga de los archivos.



DESCARGAR ARCHIVO >>> Cartas Especiales

Las cartas especiales habilitan una intervención estratégica compleja en la partida. Cada equipo inicia el juego con 6 cartas especiales, una de cada tipo, a saber: En patota, Saqueo, Seguro, Elijo vocero, Desvío y Elijo autor y pregunta. Cada una puede ser puesta en juego por única vez luego de lo cual debe retornar a la banca. Si al final de la partida no fueron usadas restan 0,5 puntos cada una.



Una carta especial no puede anular o interferir la puesta en juego de otra carta especial.

Un mismo equipo no puede jugar más de dos cartas especiales en el mismo turno.

>>> Saber más...

Gráfico 25: Subsección Cartas Especiales



Gráfico 26: Captura de los archivos descargables (.pdf) de las Cartas Especiales

En la subsección *Cartas de Pago* se encuentra una publicación con las especificaciones respecto de la función de pago (puntuación) asignada a cada una de ellas dentro de la mecánica lúdica, conjuntamente con un link de descarga del archivo con las mismas (.pdf).

Regístrate Iniciar sesión

# CARTAS DE PAGO

**DESCARGAR ARCHIVO >>>** Cartas de Pago

Además de las cartas de autor y pregunta que en sí mismas tienen un valor (1 punto cada una) y las cartas especiales que al final del juego restan 0,5 puntos, el juego cuenta con un conjunto de elementos los cuales representan cada uno un valor determinado en puntos.

**Monedas de puntos**

Las monedas de puntos se utilizan para hacer efectivos los canjes (ver ítem premiación y descarte) y para pagar el valor extra de los aciertos en los desafíos arriesgados. Hay de dos tipos: de 1 punto y de 4 puntos.

**Premiación del dinamisador Paralel**

La premiación de los aciertos en la puesta en juego del dinamisador del tipo paralelo se hace con una moneda especial cuyo valor es de 0,5 puntos.

**Premiación del dinamisador Prode**

La premiación de los aciertos en la puesta en juego del dinamisador del tipo prode se hace con un elemento exclusivo para ese caso. El mismo tiene la forma de un billete y su valor es de 0,2 puntos.

**Carta de pifie**

Gráfico 27: Subsección Cartas de Pago



Gráfico 28: Captura de la primera página del archivo descargable (.pdf) de las Cartas de Pago

La subsección *Dinamizadores y Desafíos* se constituye de un artículo en el que se ofrecen los links de descarga de los archivos de ambos conjuntos de elementos, acompañados de una descripción concisa de su función dentro de la mecánica lúdica.



**DESCARGAR ARCHIVO >>>** [Dinamizadores](#)

**DESCARGAR ARCHIVO >>>** [Desafíos](#)

#### **Dinamizadores**

Los elementos dinamizadores están diseñados para generar mayores posibilidades de intervención y adquisición de puntos para los equipos que de otra manera tendrían un rol pasivo durante el desarrollo de los turnos.

Los equipos adjuntos son los únicos habilitados en un turno para poner en juego los dinamizadores (excepto que haya sido puesta en juego una carta del tipo "Saqueo", ver ítem), y el momento en que pueden hacerlo es: luego haber sido resuelto sobre qué tipo de autor (o unidad temática) y pregunta se debatirá el turno, se haya decidido cuál es el equipo desafiado y se haya resuelto la puesta en juego o no de las cartas especiales.

Cada equipo inicia el juego con 10 elementos dinamizadores, a saber: 5 de cada tipo. En la ronda número 5 se recargan la cantidad necesaria de dinamizadores de manera de que cada equipo quede con 4 dinamizadores de cada tipo. Por ejemplo, si un equipo al inicio de la ronda 5 tiene 2 dinamizadores del tipo Prode y 3 del tipo Paralelo, se le recargan 2 dinamizadores del tipo Prode y 1 del tipo Paralelo.

Al final de la partida los dinamizadores que no fueron jugados no restan puntaje.

#### **Desafíos**

*Gráfico 29: Subsección Dinamizadores y Desafíos*



Gráfico 30: Captura de los archivos descargables (.pdf) de los Dinamizadores



Gráfico 31: Captura de los archivos descargables (.pdf) de las Cartas de Desafío

En la subsección *Planillas de seguimiento* se encuentra una publicación en la que se presenta brevemente la función de las planillas de seguimiento estratégico dentro del juego y se comparten los links para su descarga (.xlsx, .pdf).

Regístrate Iniciar sesión

# PLANILLAS DE SEGUIMIENTO

**DESCARGAR ARCHIVO >>>** Planillas de seguimiento

Cada equipo contará desde el inicio de la partida con dos planillas de seguimiento estratégico. Estas sirven a los fines de llevar en cuenta la performance los equipos en función de la adquisición de cartas de autor y pregunta, la utilización y/o adquisición de inmunidad en relación a las cartas especiales y de la participación de los integrantes como voceros.

En ambos casos se trata de un instrumento para la toma de decisiones estratégicas durante la partida. Por ejemplo, si un equipo está pronto a conseguir variedad de autor o de tipo de pregunta puede ser un buen momento para saquearlo o poner en juego la carta especial del tipo "Elijo autor y pregunta". O si se encuentra próximo a que todos sus miembros lleguen a participar como voceros se puede interferir ese curso de acción a partir de la puesta en juego de la carta especial "Elijo vocero".

Gráfico 32: Subsección Planillas de seguimiento

100% € % .0 .00 123 Calibri 11 B I S A

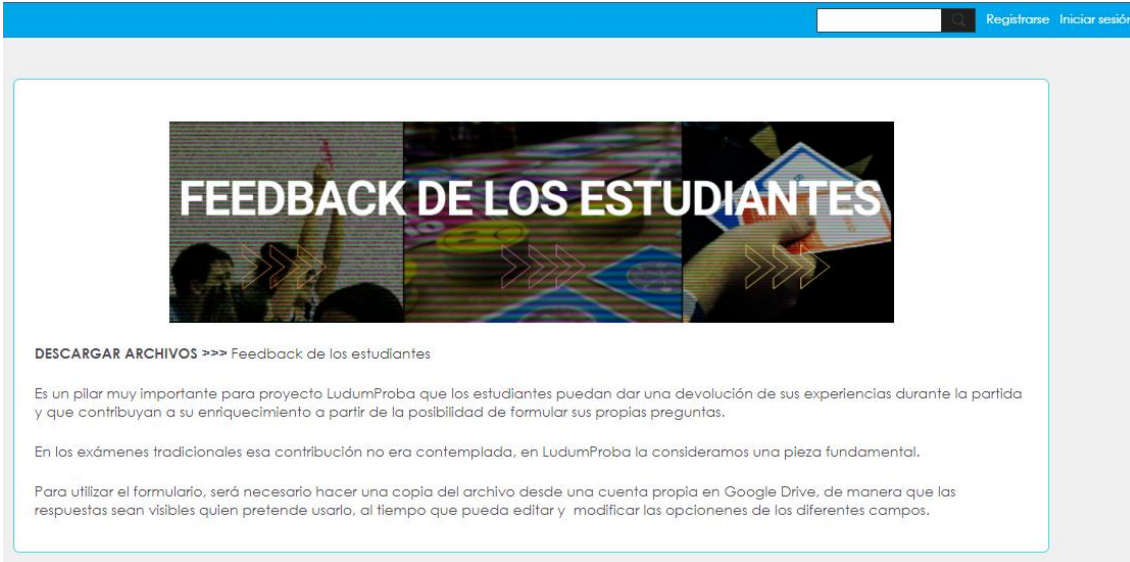
A1:B1 fx

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL		
1			GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6																																
2	CARTA de AUTOR	BARICCO																																						
3		MANOVICH																																						
4		MCLUHAN																																						
5		TRANSMEDIA																																						
6		VIRALIZACIÓN																																						
7			GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6																																
8	CARTA de PREGUNTA	V o F																																						
9		Quién lo dijo?																																						
10		P. Abierta																																						
11			GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6																																
12			USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD		
13	CARTA ESPECIAL USADA / INMUNIDAD	En patota																																						
14		Saqueo																																						
15		Elijo A y P																																						
16		Elijo vocero																																						
17		Seguro																																						
18	Desvío																																							
19																																								
20																																								
21																																								
22																																								

+ PLANILLA AUTOR ▾ INTEGRANTES X GRUPO ▾

Gráfico 33: Captura del archivo (.xlsx, .pdf) de las Planillas de seguimiento (rendimiento grupal)

En la subsección *Feedback Estudiantes* se encuentra un artículo breve sobre la fundamentación acerca del porqué, en el marco del proyecto LudumProba, es importante integrar la opinión de los alumnos en el proceso de mejora del juego. Se anexa allí también un link a un formulario para ser reutilizado bajo esa finalidad.



The screenshot shows the top navigation bar with 'Registrarse' and 'Iniciar sesión' links. Below is a large banner with the text 'FEEDBACK DE LOS ESTUDIANTES' over a collage of images. Underneath the banner, there is a section titled 'DESCARGAR ARCHIVOS >>> Feedback de los estudiantes'. The text explains the importance of student feedback for the LudumProba project and provides instructions on how to use the feedback form, including the requirement to create a Google Drive account for visibility and editing.

Gráfico 34: Subsección *Feedback Estudiantes*



The screenshot shows the 'Feedback de los estudiantes' form in its editable version. The top navigation bar includes 'LudumProba - Feedback de los estudiantes' and a 'Enviar' button. Below the navigation bar, there are tabs for 'Preguntas' and 'Respuestas'. The main content area features the same 'FEEDBACK DE LOS ESTUDIANTES' banner. Below the banner, there is a section titled 'Agrega tus propias preguntas y mejora el juego!!' with a text area for adding questions. A sidebar on the right contains icons for adding, deleting, and editing content. Below the text area, there is a section for 'Pregunta N° 1' with a note indicating it is mandatory for sending the form.

Gráfico 35: Captura de una vista en su versión editable del formulario para la obtención de feedback de los estudiantes

En la sección *Acerca de* se encuentran agrupadas dos subsecciones, *¿Qué es LudumProba?* y *Contacto*, en las que se ofrecen una descripción y una referencia para contactarse con los responsables del proyecto por fuera de la plataforma, respectivamente.



Gráfico 36 :Sección Acerca de

En la subsección *¿Qué es LudumProba?* Se encuentra una descripción condensada del proyecto junto con una breve fundamentación.



Gráfico 37: Subsección ¿Qué es LudumProba?

En la subsección *Contacto* se encuentran referenciados una dirección de correo electrónico del proyecto y un número telefónico.

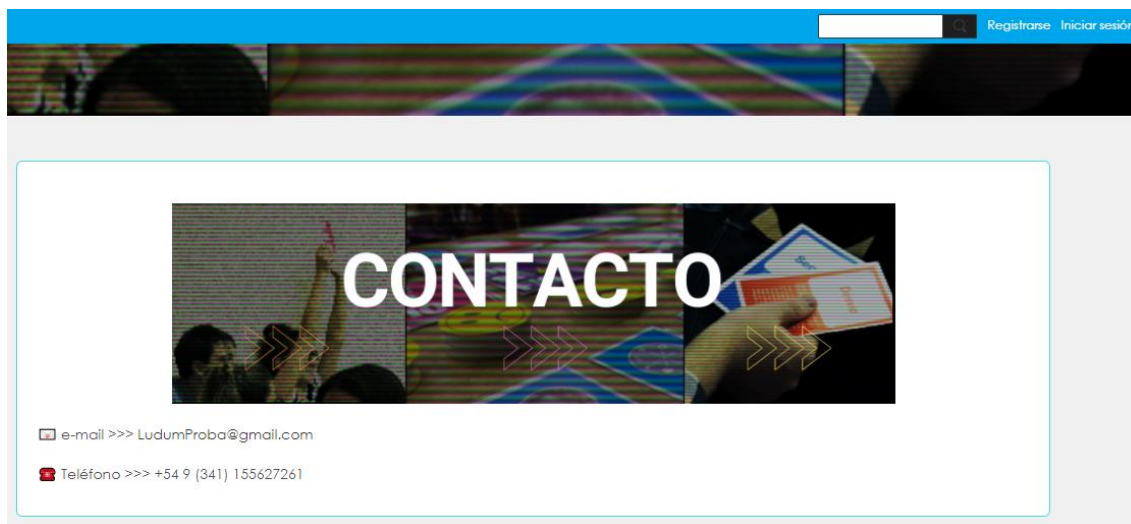


Gráfico 38: Subsección Contacto

## 5.10 Diseño estético

La paleta de colores utilizada en la plataforma se compone de blanco, negro, celeste y gris en los siguientes tonos:

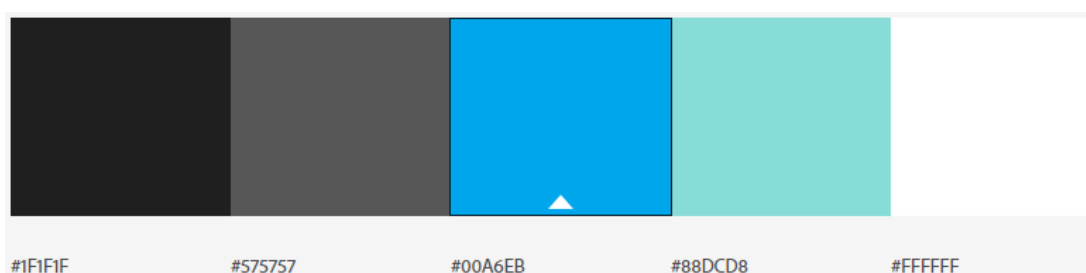


Gráfico 39: Paleta de colores de la plataforma

El color negro (#1f1f1f) aplica a los títulos de las entradas y los módulos.

El gris (#575757) aplica a los textos de las opciones inactivas de la botonera de navegación y a los elementos paratextuales de las entradas (por ejemplo: publicado por, fecha, etc.)

El celeste más intenso (#00a6eb) aplica a los links, al efecto *hover*<sup>67</sup> sobre las opciones de la botonera de navegación (fondo) y al botón activo, los títulos de las entradas y el resto de los textos que no son parte del cuerpo de un publicación.

El celeste más suave (#88dcd8) aplica al fondo de las opciones de segundo nivel de la botonera de navegación durante el efecto *hover* (por ejemplo: Bazar de preguntas).

El color blanco (#ffffff) aplica a los fondos de las entradas y los módulos, y a los textos de la botonera de navegaciones durante el efecto *hover* y el en el botón activo.

En cuanto a los elementos de la mecánica lúdica, la paleta de colores utilizada es la siguiente:

	AUTORES / PREGUNTAS	#00bcf2
	PUNTOS	#ffd000
	PATOTA	#ec2227
	SAQUEO	#03a54e
	SEGURO	#1071b9
	DESVIO	#f26623
	AUTOR/PREGUNTA	#a11d55
	VOCERO	#0c7578
	DESAFIO SIMPLE	#bc1a8d
	DESAFIO ARRIESGADO	#652c90
	PARALELO	#e98e41
	PRODE	#59b448

Gráfico 40: Paleta de colores elementos del juego

---

<sup>67</sup> Se denomina de ese modo a la reacción manifiesta de un elemento web al posarse el mouse por encima de él.

La tipografía utilizada pertenece a la familia *Futura*.

FUTURA Light  
*FUTURA Light italic*  
FUTURA Book  
FUTURA Medium  
*FUTURA Medium Italic*  
**FUTURA Demibold**  
***FUTURA Demibold italic***  
**FUTURA Bold**  
***FUTURA Bold italic***  
**FUTURA Bold condensed**  
**Futura Display**  
**Futura Black**  
FUTURA INLINE

Gráfico 41: Tipografía

## 5.11 Elementos y mecánica del juego

### 5.11.1 Partida

La puesta en práctica del juego se realiza en lo que llamaremos una partida. El juego habilita un número potencialmente infinito de partidas.

### 5.11.2 Game Master

Se denomina Game master a la o las personas encargadas de articular y supervisar el curso de una partida<sup>68</sup>.

Su función consiste en controlar el flujo de turnos, seleccionar y leer las preguntas, valorar las respuestas, hacer efectivas las premiaciones y los canjes, controlar los descartes y hacer el conteo final de la partida.

---

<sup>68</sup> En algunas de las partidas del juego un estudiante supo sintetizar la figura del Game Master afirmando que se trataba de una mezcla de docente, groupier y animador. La recomendación es que sea más de una persona quienes cumplan la función de Game Master. Una encargada de controlar el flujo de turnos, otra para la selección y lectura de las preguntas y la valoración de las respuestas. Y finalmente, una tercera persona para hacer efectivas las premiaciones y los canjes, controlar los descartes, completar la planilla de seguimiento y hacer el conteo final de la partida.

### **5.11.3 Banca**

Se le llama Banca al sitio en el que se encuentran reunidos todos los elementos de la partida (a excepción de los que fueron repartidos a los grupos desde el inicio). A saber: cartas de autor y preguntas, cartas especiales, dinamizadores, piezas de puntuación, etc.

### **5.11.4 Equipos**

En cada partida participan una cantidad determinada de equipos (no menos de 4 y no más de 6).

Cada equipo estará compuesto por un número predefinido de integrantes, a saber, no menos que 3 y no más que 6 (este límite superior puede ser más o menos flexible dependiendo de la cantidad total de alumnos en la asignatura en la que se juegue).

Ningún equipo podrá tener una diferencia más amplia que +1/-1 integrantes respecto del resto de los equipos.

Dicho esto, se asume que el juego sería (idealmente) funcional para cursos de entre 12 y 36 estudiantes. No obstante, no es excluyente la posibilidad de ser implementado en cursos más numerosos.

Cada equipo será designado con un número entre 1 y el número total de equipos intervinientes en la partida. El número asignado a cada equipo determina su posición en las rondas.

### **5.11.5 Distribución espacial**

Los equipos deberán organizarse espacialmente según el modo en el que han sido numerados de manera tal de formar un semicírculo, ubicándose en el extremo izquierdo el equipo número 1 y en el extremo derecho el equipo número 6. Frente al semicírculo, y sin obstruir el contacto visual entre los grupos, se ubicarán el Game Master y la Banca.

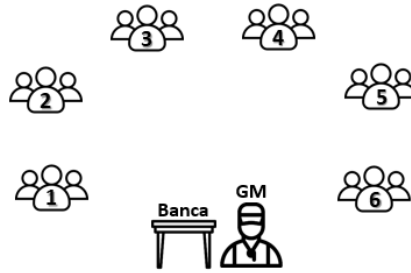


Gráfico 42: Disposición espacial

Es importante que todos los equipos puedan tener contacto visual entre sí. Visualizar el comportamiento de los rivales puede brindar información para la toma de decisiones estratégica.

### 5.11.6 Rondas

Una partida se compone de un número predefinido de rondas<sup>69</sup>. La sugerencia, tendiente a que el tiempo de la partida no se extienda más allá de 90/120 minutos<sup>70</sup>, es que el número de rondas no sea mayor a 6 (ver ítem “Esquema de rondas”).

Cada ronda se compone de una cantidad de turnos igual a la cantidad de equipos participantes. Los equipos se organizan en un orden secuencial y el flujo de turnos se invierte de una ronda a la siguiente. De esta manera, en las rondas impares (1, 3 y 5) el flujo de turnos se desarrollará desde el equipo 1 al equipo 6, y en las rondas pares (2, 4 y 6) el flujo de turno invertirá su sentido desarrollándose del equipo 6 al equipo 1. De forma tal que los equipos ubicados en los extremos jugarán en dos turnos sucesivos al cambiar de una ronda a la siguiente.

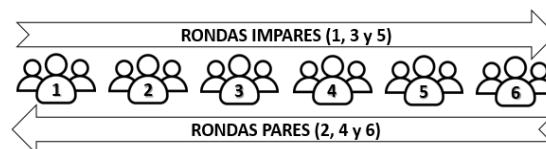


Gráfico 43: Dirección del flujo de turnos según la ronda

<sup>69</sup> La experiencia práctica brindada por los sucesivos testeos ha llevado a sugerir para cada partida el desarrollo un esquema preestablecido de rondas en cada una de las cuales queden definidas acciones obligatorias y posibles para los participantes.

<sup>70</sup> Ese límite sugerido responde a dos cuestiones importantes. Por un lado, a la conveniencia de adaptar la duración de la partida a un formato compatible al lapso de tiempo estimado ocupado por una clase universitaria, teórica o práctica (aproximadamente 2 horas). Por otro lado, a no extender la experiencia más allá de dicho límite dado que puede resultar contraproducente para la posibilidad de sostener la atención y el deseo de los participantes.

### **5.11.7 Esquema de rondas**

Ronda 1: NORMAL (Con opción a desafiar tanto de forma simple como arriesgada)

- TIEMPO CRONÓMETRO: 60'
- CARTAS ESPECIALES HABILITADAS

Esta es la única ronda en la que es posible un flujo de turno del tipo “normal” (ver ítem “flujo de turnos”), es decir, donde no haya involucrados de manera obligatoria equipos desafiados. Se encuentra diseñado de esta manera para que funcione como ronda tutorial dándoles la posibilidad a los jugadores de que se adentren poco a poco en los pormenores de la mecánica del juego al tiempo que se propone un desarrollo incremental de la complejidad de la partida<sup>71</sup>.

Ronda 2: DESAFÍO SIMPLE OBLIGATORIO (Con opción a desafiar de manera arriesgada)

- TIEMPO CRONÓMETRO: 60'
- CARTAS ESPECIALES HABILITADAS
- EN PARALELO HABILITADO

Ronda 3: DESAFÍO ARRIESGADO OBLIGATORIO (Sin opción a desafiar de manera simple)

- TIEMPO CRONÓMETRO: 45'
- CARTAS ESPECIALES HABILITADAS
- EN PARALELO HABILITADO
- PRODE HABILITADO

Ronda 4: DESAFÍO SIMPLE OBLIGATORIO (Con opción a desafiar de manera arriesgada).

- TIEMPO CRONÓMETRO: 45'

---

<sup>71</sup> En los casos en que los participantes ya conozcan el juego se puede prescindir de dicho carácter tutorial de la primera ronda y sumarle complejidad.

- CARTAS ESPECIALES HABILITADAS
- EN PARALELO HABILITADO
- PRODE HABILITADO

Ronda 5: DESAFÍO ARRIESGADO OBLIGATORIO (Sin opción a desafiar de manera simple - Se vuelven a cargar a 4 el total de dinamizadores PARALELO y PRODE)

- TIEMPO CRONÓMETRO: 30'
- CARTAS ESPECIALES HABILITADAS
- EN PARALELO HABILITADO
- PRODE HABILITADO

Ronda 6: INDIVIDUAL con desafío simple obligatorio (Con opción a desafiar de manera arriesgada).

- TIEMPO CRONÓMETRO: 30'
- CARTAS ESPECIALES (NO PUEDE USARSE LA CARTA ESPECIAL “EN PATOTA”)
- EN PARALELO HABILITADO
- PRODE HABILITADO

Esta es la única ronda en la que se participa en modalidad individual (ver ítem “Flujo de turnos”).

#### **5.11.8 Turnos**

Cada turno cuenta con un equipo anfitrión del cual se dice, según su posición en la ronda, que dicho turno le pertenece.

Dependiendo de las acciones habilitadas y ejecutadas en un turno los equipos no-anfitriones pueden desempeñar dos roles diferentes: o bien intervendrá en el turno como equipo desafiado, o bien como equipo adjunto.

Se llama equipo desafiado a aquel que ha sido elegido por el equipo anfitrión (o por otro equipo previamente desafiado, mediante una carta especial del tipo

“Desvío”, ver ítem) como destinatario de un desafío simple o arriesgado (ver ítem “Desafíos”).

Se denomina equipo adjunto a aquellos equipos que no participan en un turno en modalidad de anfitrión ni desafiado.

### 5.11.9 Flujo de turnos

#### Turno “normal”

La primera ronda es la única en la que, se sugiere, sea posible un flujo de turno del tipo “normal”, es decir, donde no haya involucrados equipos desafiados. Se encuentra diseñada de esta manera para que funcione como ronda tutorial dándoles la posibilidad a los jugadores de que vayan adentrándose poco a poco en los pormenores de la mecánica del juego al tiempo que se propone un desarrollo incremental de la complejidad de la partida.

En este tipo de turno se lee la pregunta elegida por el equipo anfitrión (excepto que un equipo no anfitrión haya puesto en juego la carta especial “Elijo autor y pregunta”, ver ítem), se dejan transcurrir los segundos correspondientes a la deliberación. Al finalizar, el vocero elegido para ese turno presenta de manera oral y concisa la respuesta.

Si el equipo acierta la totalidad de la respuesta se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión las cuales tienen un valor de 1 punto cada una. Si se valida como correcta solo la mitad de la respuesta tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o la carta de pregunta. Si la respuesta es considerada errónea se le otorga una carta de pifíe la cual resta 0,5 puntos (excepto que haya sido puesta en juego previamente una carta especial del tipo “Seguro”, ver ítem).

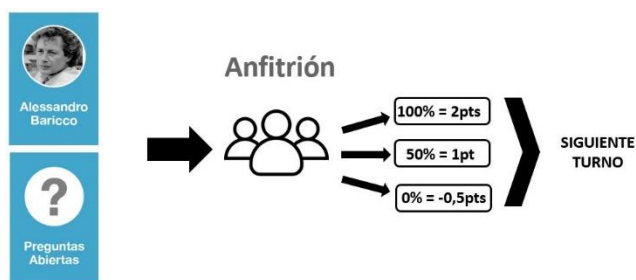


Gráfico 44: Flujo de un turno de tipo “normal”

### Turno con “desafío simple”

En un desafío del tipo simple el equipo anfitrión elige a un equipo adversario para que participe del turno como desafiado. En esa instancia el equipo señalado por el anfitrión cuenta con la posibilidad de poner en juego por única vez la carta especial “Desvío” (ver ítem), ésta le da la posibilidad a dicho equipo de negarse al desafío haciéndolo recaer sobre alguno de los restantes equipos adversarios, a su elección. De lo contrario el equipo inicialmente señalado participa de ese turno como equipo desafiado.

Se lee la pregunta elegida por el equipo anfitrión (excepto que un equipo no anfitrión haya puesto en juego la carta especial “Elijo autor y pregunta”, ver ítem), se dejan transcurrir los segundos correspondientes a la deliberación. Al finalizar, el equipo desafiado deberá entregar el principio de su respuesta de manera escrita: si se trata de una pregunta del tipo “Verdadero o Falso” deberá escribir en el papel alguna de las dos opciones, si es una pregunta del tipo “Quién lo dijo” deberá entregar por escrito el nombre del autor o la unidad temática y se trata de una pregunta del tipo “Pregunta abierta” deberá dar por escrito una versión condensada de la argumentación, y aguardar.

Luego el vocero elegido para ese turno por el equipo anfitrión presenta de manera oral y concisa la respuesta. Entonces:

- a. En el caso de que el equipo anfitrión acierte la totalidad de la respuesta se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión y, si lo que anticipó por escrito el equipo desafiado es correcto, se le dará a este un premio consuelo de 0,5 puntos.
- b. De otra manera si se valida como correcta solo la mitad de la respuesta tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o la carta de pregunta y se habilitará a que el equipo desafiado, si lo que anticipó por escrito es correcto, argumente de manera oral por la carta restante (de lo contrario se da paso al siguiente turno). En caso de no argumentar satisfactoriamente no se lleva premio consuelo (0,5 puntos), ni carta de autor o pregunta, pero tampoco carta de pifie y se la da paso al siguiente turno.

c. Si la respuesta es considerada errónea se le otorga al equipo anfitrión una carta de pifie la cual resta 0,5 puntos (excepto que haya sido puesta en juego previamente una carta especial del tipo “Seguro”, ver ítem), y se habilita al equipo desafiado. Si lo que anticipó por escrito es correcto, debe elegir un vocero y dar la argumentación oral correspondiente. Si esta última es considerada como satisfactoria entonces se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión. De lo contrario tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o la carta de pregunta.

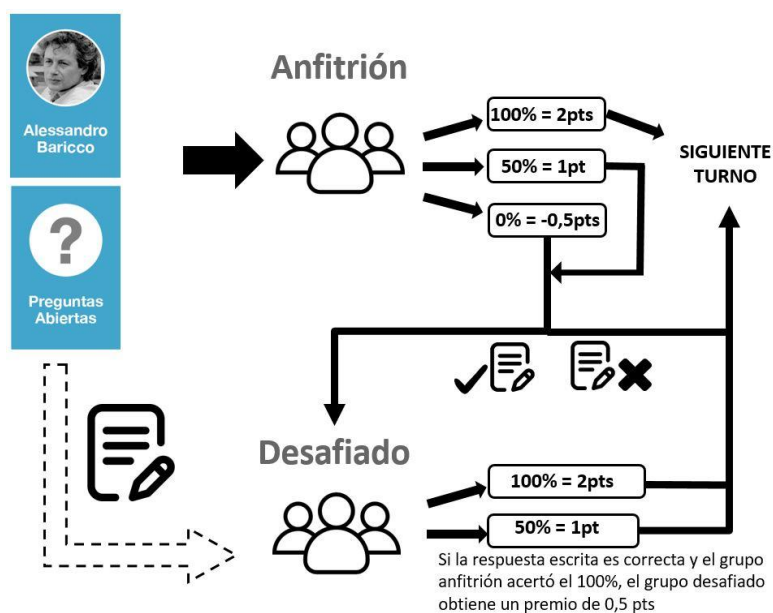


Gráfico 45: Flujo de un turno de tipo "desafío simple"

El equipo desafiado no podrá ser vuelto a desafiar en la misma modalidad (más si de manera arriesgada) durante el transcurso de esa ronda. Para señalar esto se le hace entrega de una carta de desafío simple con la cual dicho equipo quedará marcado. Al finalizar la ronda las cartas de desafío retornan a la banca.

# DESAFIO

Gráfico 46: Carta de desafío simple

## Turno con “desafío arriesgado”

En este tipo de turno el flujo es idéntico al del desafío simple con la diferencia de que se invierten los roles, es decir el equipo desafiado es quien debe responder en primera instancia y el equipo anfitrión anticipar una respuesta por escrito. Con el agregado de que en caso de que el equipo anfitrión tenga chance de argumentar oralmente y lo haga de manera correcta obtiene 4 puntos adicionales, además de la carta de autor y/o pregunta correspondientes.

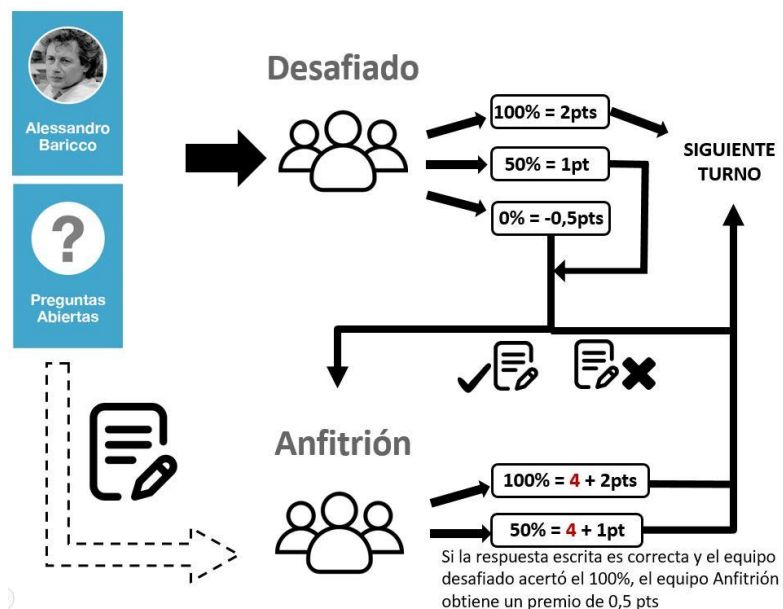


Gráfico 47: Flujo de un turno de tipo “desafío arriesgado”

El equipo desafiado no podrá ser vuelto a desafiar en la misma modalidad (más sí de manera simple, en el caso en que esa posibilidad este habilitada) durante el transcurso de esa ronda. Para señalar esto se le hace entrega de una carta de desafío arriesgado con la cual dicho equipo quedará marcado. Al finalizar la ronda las cartas de desafío retornan a la banca.



*Gráfico 48: Carta de desafío arriesgado*

#### Turno “Individual”

Este tipo de turno puede darse en la modalidad de desafío simple o arriesgado manteniendo el flujo según el caso, con la diferencia de que los equipos seleccionan un integrante para que los represente. De manera que la deliberación de la respuesta no será grupal para este caso sino individual.

#### **5.11.10 Cartas y dinamizadores**

Cartas especiales:

Las cartas especiales habilitan una intervención estratégica compleja en la partida. Cada equipo inicia el juego con 6 cartas especiales, una de cada tipo, a saber: En patota, Saqueo, Seguro, Elijo vocero, Desvío y Elijo autor y pregunta. Cada una puede ser puesta en juego por única vez luego de lo cual debe retornar a la banca. Si al final de la partida no fueron usadas restan 0,5 puntos cada una.



Gráfico 49: Cartas especiales

Si un equipo ha sido atacado dos veces con la misma carta especial del tipo “En patota”, “Elijo vocero” o “Elijo autor y pregunta” tiene la chance de elegir o bien inmunidad para no volver a ser atacado nuevamente con esa carta especial, o bien puede pedir una carta especial adicional de ese tipo para ponerla en juego. En caso de haber elegido esta última opción y el equipo es atacado por tercera vez con la misma carta especial, automáticamente adquiere inmunidad respecto de esta.

En el caso de la carta especial del tipo “Saqueo” se respeta la misma mecánica antes descrita con el agregado de que si un grupo pierde dos cartas (autor y pregunta) en el primer ataque recibido, automáticamente está en condiciones de pedir inmunidad para no volver ser atacado nuevamente con esa carta especial, o pedir una carta especial adicional de ese tipo para ponerla en juego.

Una carta especial no puede anular o interferir la puesta en juego de otra carta especial.

Un mismo equipo no puede jugar más de dos cartas especiales en el mismo turno.

En patota

Puede ser puesta en juego sólo por el equipo anfitrión.

Permite retar a un desafío arriesgado (ver ítem) a un miembro de otro equipo elegido por el equipo que pone en juego la carta. El jugador elegido es separado de su equipo teniendo que deliberar la respuesta de manera solitaria y darla oralmente. La participación de este jugador cuenta como vocero para su grupo.

Si el jugador retado acierta un 100% en su respuesta adquiere la insignia de “ileso”. Esta insignia no suma puntaje, pero en caso de que 2 equipos queden en

la cima de la tabla de posiciones con idéntica cantidad de puntos se declarará ganador de la partida al equipo que mayor cantidad de insignias posea.

El autor y el tipo de pregunta son a elección del equipo “anfitrión”.

Un mismo jugador no puede ser patoteado más de una vez durante la partida.

### Saqueo

Puede ser puesta en juego sólo por el equipo anfitrión.

Permite al equipo anfitrión jugar con un flujo de turno del tipo normal (ver ítem) poniendo en juego como recompensa para este las cartas del equipo saqueado.

El autor y el tipo de pregunta las define el saqueador en base a las cartas que posee el equipo saqueado. En caso de que el equipo saqueado no posea o la carta del tipo de pregunta o la del tipo de autor y el equipo anfitrión de una respuesta 100% correcta, entonces la carta faltante será pagada por la banca.

El equipo que está siendo saqueado sólo podrá poner en juego durante ese turno un dinamizador del tipo Prode (ver ítem).

Si un equipo decide saquear a otro que, previamente, usó la carta saqueo en su contra **NO PUEDE HACERLO SOBRE EL MISMO TIPO DE PREGUNTA Y AUTOR**. Una de las dos opciones debe ser distinta.

### Seguro

Puede ser puesta en juego por el equipo anfitrión (normal y desafío simple) o por un equipo desafiado (desafío arriesgado). Es lícito también ponerla en juego en las instancias de “Saqueo” (equipo anfitrión) o “En patota” (jugador retado).

Evita ser multado con una carta de pifie al desacertar una respuesta.

La carta queda sin efecto luego de ser puesta en juego independientemente del resultado de la respuesta.

### Elijo vocero

Puede ser puesta en juego por el equipo anfitrión (desafío arriesgado), por el equipo desafiado (desafío simple) o por cualquiera de los equipos adjuntos, en ese orden de prioridad (para los equipos adjuntos tendrá prioridad el de menor

puntaje). No es lícito ponerla en juego en las instancias de “Saqueo” o “En patota”.

El equipo que la pone en juego elige quién de los miembros del equipo que responde de manera oral en primera instancia (equipo desafiado en caso de que se trate de un desafío arriesgado y equipo anfitrión en otro caso) será el vocero para ese turno.

La carta queda sin efecto luego de ser puesta en juego independientemente del resultado de la respuesta.

#### Desvío

Puede ser puesta en juego al ser desafiado por un equipo anfitrión.

Permite desviar un desafío direccionándolo hacia cualquier otro de los equipos adjuntos, independientemente de que ya hayan sido desafiados durante esa ronda en esa modalidad.

Vale por única vez, luego la carta será entregada a la banca.

No es válido en las instancias de “Saqueo” ni “En patota”. Tampoco está permitido el desvío de un desvío previo.

#### Elijo autor y pregunta

Puede ser puesta en juego por un equipo desafiado o por un equipo adjunto, en ese orden de prioridad (para los equipos adjuntos tendrá prioridad el de menor puntaje).

El equipo que la pone en juego elige el autor y el tipo de pregunta sobre el que se responderá en ese turno.

No es lícito ponerla en juego en las instancias de “Saqueo” o “En patota”.

Si es puesta en juego por el equipo desafiado en un desafío arriesgado la carta de pifie vale doble para el equipo que jugó la carta.

La carta queda sin efecto luego de ser puesta en juego independientemente del resultado de la respuesta.

CARTA ESPECIAL	EQUIPO HABILITADO			
	Anfitrión	Desafiado		Adjunto
		Simple	Arriesgado	
En patota	X			
Saqueo	X			
Seguro	X		X	
Elijo vocero	X	X		X
Desvío		X	X	
Elijo autor y pregunta		X	X	X

Gráfico 50 Prioridad de uso de las cartas especiales según la posición de los equipos en los turnos<sup>72</sup>

Dinamizadores:

Los elementos dinamizadores están diseñados para generar mayores posibilidades de intervención y adquisición de puntos para los equipos que de otra manera tendrían un rol pasivo durante el desarrollo de los turnos.

Los equipos adjuntos son los únicos habilitados en un turno para poner en juego los dinamizadores (excepto que haya sido puesta en juego una carta del tipo “Saqueo”, ver ítem), y el momento en que pueden hacerlo es: luego haber sido resuelto sobre qué tipo de autor (o unidad temática) y pregunta se debatirá el turno, se haya decidido cuál es el equipo desafiado y se haya resuelto la puesta en juego o no de las cartas especiales.

Cada equipo inicia el juego con 10 elementos dinamizadores, a saber: 5 de cada tipo. En la ronda número 5 se recargan la cantidad necesaria de dinamizadores de manera de que cada equipo quede con 4 dinamizadores de cada tipo. Por ejemplo, si un equipo al inicio de la ronda 5 tiene 2 dinamizadores del tipo Prode y 3 del tipo Paralelo, se le recargan 2 dinamizadores del tipo Prode y 1 del tipo Paralelo.

Al final de la partida los dinamizadores que no fueron jugados no restan puntaje.

Paralelo

<sup>72</sup> En el caso de que más de un equipo esté habilitado para usar una carta especial, tiene prioridad el que se encuentre más a la izquierda de la tabla.

El dinamizador paralelo puede ser puesto en juego solo por los equipos adjuntos. Para esto deben descartarse de uno de los elementos de este dinamizador. Una vez que se lo ha jugado habilita al equipo adjunto a responder por escrito la pregunta sobre la que se debate el turno. Si la respuesta es correcta el premio es de 0,5 puntos, si es incorrecta no resta puntos. Un mismo equipo no puede jugar dos paralelos en el mismo turno.



*Gráfico 51: Dinamizador de tipo Paralelo*

### Prode

El dinamizador puede ser puesto en juego por los equipos adjuntos y por el equipo que esté siendo saqueado (ver ítem). Para esto deben descartarse de uno de los elementos de este dinamizador. Una vez que se lo ha jugado habilita al equipo adjunto a decidirse por uno de los tres resultados posibles (acierto total, acierto parcial o respuesta errónea) de la respuesta del vocero del equipo que responda en primera instancia en ese turno (si es desafío simple o turno normal será sobre el vocero del equipo anfitrión, y si es desafío arriesgado o se ha puesto en juego una carta del tipo "En patota" será sobre el equipo desafiado). Si el anticipo del equipo que jugó la carta prode coincide con el resultado de la respuesta, entonces será premiado.



*Gráfico 52: Dinamizador del tipo Prode*

El premio funciona bajo la modalidad pozo, de manera que por cada equipo que participa del prode el pozo se incrementa en 0,2 puntos y el total acumulado se reparte entre el total de los ganadores. Si en un turno el prode no es acertado por ninguno de los equipos participantes, entonces queda vacante y se acumula hasta la siguiente jugada en la que sí haya ganadores.

Un mismo equipo no puede jugar dos prodes en el mismo turno.

#### Cartas de autor (o unidades temáticas) y pregunta

Las cartas de autor (o unidades temáticas) y las cartas de preguntas tienen una doble función, por un lado, sirven a los fines de la adjudicación de puntaje (cada una vale 1 punto) para los equipos según sus aciertos en los turnos, y por otro, marcan el grado de colección de variedad tanto en relación con los autores o unidades temáticas como en los tipos de preguntas.



Gráfico 53: Cartas de pregunta

La variedad en el caso de las cartas de preguntas es fija, siendo en todos los casos de tres tipos: Verdadero o falso, ¿Quién lo dijo? y Pregunta abierta. En el caso de las cartas de autor o unidades temáticas no será fija sino que podrá variar dependiendo del contenido de la o las asignaturas en las que el juego se implemente. En cualquier caso, la recomendación es que la variedad de estas últimas oscile entre 4 o 5, no más.



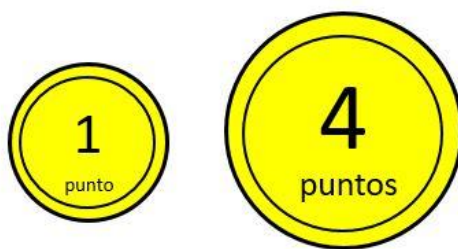
Gráfico 54: Ejemplo de cartas de unidades temáticas

Piezas de puntuación:

Además de las cartas de autor y pregunta que en sí mismas tienen un valor (1 punto cada una) y las cartas especiales que al final del juego restan 0,5 puntos, el juego cuenta con un conjunto de elementos los cuales representan cada uno un valor determinado en puntos.

Monedas de puntos

Las monedas de puntos se utilizan para hacer efectivos los canjes (ver ítem premiación y descarte) y para pagar el valor extra de los aciertos en los desafíos arriesgados. Hay de dos tipos: de 1 punto y de 4 puntos.



*Ilustración 55: Monedas de puntos*

#### Premiación del dinamizador Paralelo

La premiación de los aciertos en la puesta en juego del dinamizador del tipo paralelo se hace con una moneda especial cuyo valor es de 0,5 puntos.



*Gráfico 56: Moneda de premiación del dinamizador Paralelo*

#### Premiación del dinamizador Prode

La premiación de los aciertos en la puesta en juego del dinamizador del tipo prode se hace con un elemento exclusivo para ese caso. El mismo tiene la forma de un billete y su valor es de 0,2 puntos.



*Gráfico 57: Elemento de premiación del dinamizador Prode*

## Carta de pifie

En caso de que un equipo que responda en primera instancia descierte la totalidad de la respuesta se le hace entrega de una carta de pifie. La misma resta 0,5 puntos.



*Gráfico 58: Carta de pifie*

### **5.11.11 Diversidad y participación como elementos estratégicos**

El juego premia la participación de los jugadores y la diversidad de las temáticas sobre las cuales responden. Ambas cobran en el contexto del juego un valor estratégico que se relaciona por un lado con la adquisición de puntos pero también con minimizar las posibilidades de ser vulnerado por los equipos rivales.

#### Premiación y descarte

Todo equipo que al finalizar su intervención en un turno haya coleccionado una carta de cada uno de los tipos de preguntas puede solicitar un descarte y canjear esas cartas por una cantidad de puntos igual al total de su valor + 1.

Del mismo modo, todo equipo que al finalizar su intervención en un turno haya coleccionado una carta de cada uno de los autores o unidades temáticas puede solicitar un descarte y canjear esas cartas por una cantidad de puntos igual al total de su valor + 1.

La ventaja estratégica adquirida a partir de este canje tiene que ver la suma de un punto extra, pero fundamentalmente con el hecho de que al descartarse disminuyen su vulnerabilidad para ser saqueados por un equipo rival.

#### Premio a la participación

Todo equipo al momento de conseguir que la totalidad de sus integrantes hayan intervenido en el juego como voceros recibe un puntaje como premiación: si todos respondieron correctamente se le otorga 2 puntos, de lo contrario la premiación es de 1 punto.

### 5.11.12 Grillas de seguimiento estratégico

Cada equipo contará desde el inicio de la partida con dos planillas de seguimiento estratégico. Estas sirven a los fines de llevar en cuenta la performance los equipos en función de la adquisición de cartas de autor y pregunta, la utilización y/o adquisición de inmunidad en relación a las cartas especiales y de la participación de los integrantes como voceros.

En ambos casos se trata de un instrumento para la toma de decisiones estratégicas durante la partida. Por ejemplo, si un equipo está pronto a conseguir variedad de autor o de tipo de pregunta puede ser un buen momento para saquearlo o poner en juego la carta especial del tipo “Elijo autor y pregunta”. O si se encuentra próximo a que todos sus miembros lleguen a participar como voceros se puede interferir ese curso de acción a partir de la puesta en juego de la carta especial “Elijo vocero”.

		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
CARTA de AUTOR	BARICCO						
	MANOVICH						
	MCLUHAN						
	TRANSMEDIA						
	VIRALIZACIÓN						
		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
CARTA de PREGUNTA	V o F						
	Quién lo dijo?						
	P. Abierta						
		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	GRUPO 6
		USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD	USADA	INMUNIDAD
CARTA ESPECIAL USADA / INMUNIDAD	En patota						
	Saqueo						
	Elijo A y P						
	Elijo vocero						
	Seguro						
	Desvío						

Gráfico 59: Ejemplo de planilla de seguimiento estratégico (cartas autor y pregunta, cartas especiales e inmunidad)

	Patoteado	Ronda Individual	n°	INTEGRANTES	YA FUE VOCERO			
GRUPO 1			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
GRUPO 2			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
GRUPO 3			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
GRUPO 4			1					
			2					
			3					
			4					
			5					
GRUPO 5			1					
			2					
			3					
			4					
			5					

Gráfico 60: Ejemplo de planilla de seguimiento estratégico (voceros, patoteados y ronda individual)

### 5.11.13 Libros de preguntas

Las preguntas se organizan en libros de preguntas según cada tipo. El contenido de las mismas será variable dependiendo de las asignaturas en las que se implemente el juego, y deberán ser confeccionadas preferentemente por los docentes a cargo de manera que respondan a los contenidos trabajados.

Dentro de cada libro las preguntas se organizarán a partir de secciones según los autores o unidades temáticas puestas en juego. Cada pregunta debe ir acompañada de una respuesta a la que sólo se apelará en caso de presentarse la necesidad de resolver alguna controversia durante la partida. Se recomienda que cada pregunta esté numerada para la mejor organización del Game Master.

## 6. Reflexiones finales

“Experimentar es intentar responder lo mejor posible a preguntas que quedan constantemente informadas. Es solamente respondiendo que sabemos cuál es la pregunta planteada”.

(David Lapoujade)

Heinz Von Foerster (1996), en lo que denominó su imperativo ético constructivista, apunta que se debe “actuar siempre como para incrementar el número total de alternativas” (p. 120). En una contemporaneidad como la nuestra, cada vez más atravesada por la incertidumbre y en la que muchas de las configuraciones (institucionales, mediáticas, subjetivas, etc.) que antaño resultaban operativas hoy develan su agotamiento, dicho precepto adquiere notable vigencia. Multiplicar alternativas, experimentar para rasgar el horizonte de lo dado en busca de nuevos posibles, se convierte en una necesidad imperiosa que es preciso asumir de manera colectiva. Este trabajo ha pretendido ser un aporte concreto en esa dirección.

A lo largo de esta tesis se ha puesto el foco de análisis en una situación puntual: las instancias de examen en el contexto universitario. A su vez, se ha argumentado a favor de la necesidad de un rediseño lúdico de las mismas a partir de su contextualización en un proceso más amplio de agotamiento del proyecto disciplinar y sus dispositivos normalizadores (los cuales encuentran en el examen uno de sus procedimientos característicos) y la emergencia de la sociedad de control. La articulación de dicho recorrido se encontró dada por la problematización del concepto de experiencia a partir de la recuperación del planteo de Alessandro Baricco (2008; 2019), según el cual asistimos a una mutación en los modos de adquisición de experiencias y a su compatibilización con un tipo subjetivo cercano al fenómeno lúdico: el Homo ludens (Huizinga, 2008). Como indicadores de esta mutación se atendió al cambio en el estatuto del concepto de lectura en el ecosistema de medios digitales y a las consecuencias anidadas detrás del aburrimiento como fenómeno de importancia creciente en los contextos de enseñanza/aprendizaje.

Desde allí se avanzó en la elaboración de un instrumental teórico que permitiera abordar el objeto en vistas de su rediseño lúdico. Para esto, se recuperaron los

planteos teóricos de Johan Huizinga, Graciela Scheines y Jane McGonigal desde los cuales fue posible aproximarse al fenómeno lúdico desde una trama conceptual enriquecida, atendiendo además a las complejidades que el mismo propone cuando se lo aborda desde la dimensión del diseño. Desde dicha dimensión fue preciso abordar también a la instancia de examen en el contexto universitario. Con este fin se la analizó en términos de Interfaz, según la conceptualización propuesta por Carlos Scolari (2018b), y las cinco preguntas planteadas por Lila Pinto (2019) en torno a las dimensiones de lo que la autora llama el núcleo duro de la escuela.

En vistas de una innovación incremental (Scolari, 2018) y siguiendo a Ian Schreiber, según quien el trabajo de un diseñador lúdico es el de construir una experiencia de juego significativa (Schreiber, 2009), se creó la propuesta de rediseño LudumProba. La misma comprende el desarrollo de una mecánica lúdica junto con una plataforma digital en la que convergen la instancia de examen junto con el dominio del juego.

La mecánica lúdica lleva ya varios años de implementación, testeo e iteración de su diseño. Formaba parte de las intenciones iniciales de esta investigación el contar con un trabajo de campo que relevara la experiencia de los participantes en sus diferentes implementaciones, no obstante, el contexto de pandemia mundial hizo imposible realizar presencialmente la propuesta dejando abierta esta posibilidad a futuras investigaciones. En su lugar, será suficiente manifestar el compromiso y entusiasmo mostrado por los estudiantes en cada partida<sup>73</sup>.

Otra arista de continuidad del proyecto emerge de la posibilidad de convertir la mecánica del juego en una pieza de software. De este modo, se simplificaría su implementación a partir de la posibilidad de que la administración de la complejidad de la mecánica en su versión analógica sea resuelta de manera algorítmica a manos del software. Esto posibilitaría automatizar todo un conjunto de cálculos y distribuciones de turnos, piezas y recompensas que en la versión analógica debe realizar el Game Master. Esta conversión permitirá poner en marcha el juego con tan solo un no-jugador (actualmente la recomendación es

---

<sup>73</sup> En la plataforma LudumProba se encuentra disponible un registro visual: <https://ludumproba.ning.com/Fotos>

que sean tres), brindando así un discurrir más fluido de las partidas e incrementando al mismo tiempo la escalabilidad del proyecto.

Finalmente, es preciso subrayar que este trabajo no pretende ser un cierre sino más bien un inicio, apertura y convite a una experimentación colectiva que contribuya a configurar nuevos horizontes en las prácticas docentes en el contexto universitario. Se instala en un núcleo problemático y ensaya una solución que no es ni la única posible ni la definitiva. LudumProba es tan sólo una práctica transicional que multiplica el número de alternativas, un esfuerzo por avanzar en el rediseño de la universidad de mañana, hoy.

En cada página de esta tesis de Maestría transita implícito aquel llamado a replantear nuestra estadía en la universidad y la esperanza de que lo hagamos juntos, colectivamente y jugando.

*¡Que comience la partida!*

## 7. Bibliografía

- ADAIME, I. (2010). *El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos*. En I. Adaime, I. Binder, & A. Piscitelli, *El proyecto Facebook y la posuniversidad* (págs. 21-33). Buenos Aires: Ariel.
- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BARBERO, J. M. (2003). *Saberes hoy: Diseminaciones competencias y transversalidades*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (32), 17-34.
- BARICCO, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- BARICCO, A. (04 de Junio de 2019). Alessandro Baricco: "Somos la civilización que ha interrumpido el culto a la profundidad". (J. Barranco, Entrevistador) Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190604/462659819460/baricco-revolucion-digital-populismo.html>
- BARICCO, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama.
- BATESON, G. (1997). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BEJARANO, Y. P. (2019). *Estudio del caso Kahoot: un ejemplo de gamificación en las aulas de aprendizaje*. meistudies, 1º Congreso Ibero-americano sobre Ecología dos Meios - Da Aldeia Global à Mobilidade.
- BENJAMIN, W. (2002). *Ensayos*. (R. Vernengo, Trad.) Madrid: Editorial Nacional.
- BOGOST, I. (3 de Mayo de 2011). *Persuasive Games: Exploitationware*. Obtenido de Gamasutra: [https://www.gamasutra.com/view/feature/6366/persuasive\\_games\\_exploitationware.php](https://www.gamasutra.com/view/feature/6366/persuasive_games_exploitationware.php)

- BONVILLANI, A. (Julio – Diciembre de 2019). *LA CORPORALIDAD EN EL DISPOSITIVO ÁULICO UNIVERSITARIO*. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica (22), 196 – 218. Obtenido de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1446>
- BOZZOLO, R. (3 de Abril de 2007). “*En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite*”. (J. Lorca, Entrevistador) Recuperado el 9 de Febrero de 2020, de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html>
- BRETON, A. (2013). *¿Qué es el surrealismo?* Madrid: Casimiro.
- CAGE, J. (2016). *RITMO ETC*. Buenos Aires: Interzona.
- CARDOZO, J. H. (3 de Marzo de 2009). *LA DISTRIBUCIÓN DE LOS PUPITRES EN EL AULA DE CLASE*. Obtenido de Pedagogiva: <https://pedagogiva.wordpress.com/2009/08/03/la-distribucion-de-los-pupitres-en-el-aula-de-clase-javier-herrera-cardozo-bogota-mayo-2009/>
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicacion y Poder*. Madrid: Alianza.
- COREA, C., & Lewkowickz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- CORTIZO PÉREZ, J. C., CARRERO GARCÍA, F., MONSALVE PIQUERAS, B., VELASCO COLLADO, A., DÍAZ DEL DEDO, L. I., & PÉREZ MARTÍN, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DEBORD, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Marca.
- DELEUZE, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En V. autores, *Michel Foucault Filósofo* (págs. 155-163). Buenos Aires: Gedisa.

- DELEUZE, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control* (Vol. II). (C. Ferrer, Ed.) Montevideo: Nordan.
- DIAZ BARRIGA, (1994). *Una polémica en relación al examen*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 5. págs. 161-181
- ESCUADERO, W. S. (2019). *Big Data. Breve manual para conocer la ciencia de los datos que ya invadió nuestras vidas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- FIDLER, R. (1998). *Mediamorfosis. comprender los nuevos medios*. Buenos Aires: Granica.
- FOERSTER, H. V. (1996). *Semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1970). *Nietzsche, Freud y Marx*. Barcelona: Anagrama.
- FOUCAULT, M. (2003). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- FRASCA, G. (2009). *Juego, videojuego y creación de sentido*. Una introducción. *Comunicación*, 1(7), 37-44.
- FRASCA, G. (2012). *Los videojuegos enseñan mejor que la escuela*. TEDxMontevideo 2012. Obtenido de <https://youtu.be/TbTm1Lkm18o>
- FRASCA, G. (2013). *News Games. El crecimiento de los videojuegos periodísticos*. En C. S. (ed.), *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (págs. 253-263). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- FRASCA, G. (22 de Diciembre de 2017). *Gonzalo Frasca, el uruguayo que diseña videojuegos con los que enseñan matemáticas en Finlandia*. (L. Blasco, Entrevistador) Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-42411821>
- GARCÍA MOGGIA, M. (20 de 11 de 2014). *Breve historia de la ventana*. Obtenido de [http://revistalaboratorio.udp.cl/num9\\_2014\\_art7\\_garcia/](http://revistalaboratorio.udp.cl/num9_2014_art7_garcia/)

- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GIROUX, H. (14 de 05 de 2019). *La crisis de la escuela es la crisis de la democracia*. (A. T. Menarguez, Entrevistador) Diario El País.
- GOZZI, M. (2018). Escuela Holden, donde aprender a contar historias. Entrevista a Martino Gozzi, Director Didáctico (Turín, Italia). Revista Praxis educativa VOL. 22, NÚM. 3. (M. C. Martínez, Entrevistador) Obtenido de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3113/html>
- HAREL, I., & PAPERT, S. (1991). *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- HARF, R. (21 de Mayo de 2019). *La docencia está cambiando de paradigma sobre el aprendizaje*. (M. Muñoz, Entrevistador)
- HERNÁNDEZ SAMPIERI R. y otros (2008) Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. Mc Graw Hill. México
- HIERRO RECIO, L. Á., ATIENZA MONTERO, P., & PÉREZ DÍEZ DE LOS RIOS, J. L. (Septiembre-Diciembre de 2014). Una experiencia de aprendizaje universitario mediante juegos de torneo en clase. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 415-436.
- HUIZINGA, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- HUNICKE, R., LEBLANC, M., & ZUBEK, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. (Traducción: Miguel Ángel Espinar Cerrejón)
- HUPERT, P. J. (2019). *Esto no es una institución. Más allá del par instituido instituyente*. Vicente López: Red Editorial.
- IMPERATORE, A., & GERGICH, M. (2017). *Innovaciones didácticas en contexto*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- LADDAGA, R. (2010). *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- LASH, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LATORRE, Ó. P. (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En C. A. (ed.) Scolari, *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (págs. 222-252). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.
- LATORRE, Ó. P. (18 de Enero de 2014). *ENTREVISTA A ÓLIVER PÉREZ: LUDOLOGÍA, VIDEOJUEGOS Y GAMIFICATION*. (C. Scolari, Entrevistador) Obtenido de <https://hipermediaciones.com/2014/01/18/entrevista-a-oliver-perez-ludologia-videojuegos-y-gamification/>
- LATOUR, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- LESSIG, L. (Marzo de 1999). *Las leyes del ciberespacio*. Cuadernos Ciberespacio y Sociedad (3).
- LEWKOWICZ, I. (2004a). *Creo que la escuela sólo tiene un sentido pedagógico si produce pensamiento*. (L. Calvo, & N. Nardo, Entrevistadores) Obtenido de <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/38/lewkowicz.htm>
- LEWKOWICZ, I. (04 de 11 de 2004b). *Frágil el niño, frágil el adulto. Página 12*. Recuperado el 07 de 03 de 2020, de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>
- LEWKOWICZ, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- LIBOW MARTINEZ, S., & STAGEr, G. (2013). *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrence: Constructing Modern Knowledge Press.
- LITWIN, E. (1998a). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza", en: Camilloni, A., et al. La evaluación de

los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E., MAGGIO, M., & LIPSMAN, M. (2005). *Tecnologías en el aula. Las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

LOPEZ, M. C. (2011). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes. *Revista de educación*(3), 211-228. Obtenido de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/53/97](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/53/97)

MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona: Paidós.

MANOVICH, L. (2013). *El software toma el mando*. UOC.

MARINO, S., & ESPADA, A. (10 de 06 de 2018). *Consumos culturales argentinos: caros, múlti-pantallas y en movimiento*. Obtenido de Letra P: <https://www.letrap.com.ar/nota/2018-6-10-11-4-0-consumos-culturales-argentinos-caros-multi-pantallas-y-en-movimiento>

MAYER-SCHÖNBERGER, V., & CUKIER, K. (2013). *Big data. La revolución de los datos masivos*. Madrid: Turner.

MAZLISH, B. (1975). La cuarta discontinuidad. En Z. Pylyshin, *Perspectivas de la revolución de los computadores* (págs. 269-283). Madrid: Alianza.

MCGONIGAL, J. (2013). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

MCLUHAN, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

MCLUHAN, M., & McLuhan, E. (1990). *Leyes de los medios. La nueva ciencia*. México: Alianza Editorial Mexicana.

MILLS, W. (1994) *La imaginación sociológica*. F.C.E., Buenos Aires.

MURRAY, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.

- PAPERT, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Buenos Aires: Paidós.
- PARISER, E. (2017). *El filtro burbuja. Cómo la red decide lo que leemos y lo que pensamos*. Barcelona: Taurus.
- PIGLIA, R. (2012). Los usos de la narración. *Boca de sapo*, 2-7.
- PINTO, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi. Documento básico. Buenos Aires: XIV Foro Latinoamericano de Educación - Fundación Santillana.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- PISCITELLI, A. (2010). *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.
- POPPER K. (1978) *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Grijalbo. México.
- RANCIERE, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Barcelona.
- RIBCZYNKI, W. (1991). *La casa: Historia de una idea*. Buenos Aires: Emecé.
- RIESMAN, D. (1971). *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSSI, A. (2013). *Conferencia: Viejos narcisos y nuevos reflejos. Lo que la educación puede aprender del software*. Obtenido de TEDx Rosario: <http://www.youtube.com/tedx/anibal.rossi>
- ROSSI, A. (29 de Octubre de 2014). *Aburridos, mutantes y las didácticas autológicas*. Obtenido de Ágora Sí: <https://agorarosario.blogspot.com/2014/10/aburridos-mutantes-y-las-didacticas.html?view=flipcard>
- ROSSI, A. (2018). ¿Burbujas de filtro? Hacia una fenomenología algorítmica. *Inmediaciones de la Comunicación*, 13(1), 263-281.
- SALEN, K., & ZIMMERMAN, E. (2003). *Rules of Play*. MIT Press.

- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere
- SAUTU, R. et al. (2005) “Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación”, en *Manual de Metodología*, CLACSO, Buenos Aires. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html> Consultado el 20 de Enero de 2021.
- SCHEINES, G. (1980). *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires: Fundación editorial Belgrano.
- SCHEINES, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba
- SCHEINES, G. (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. Recuperado el 19 de 12 de 2020, de <https://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>
- SCHREIBER, I. (9 de Septiembre de 2009). *Game design concepts*. Obtenido de <https://gamedesignconcepts.wordpress.com/>
- SCOLARI, C. (comp.), (2008). *L´homo videoludens. Videojoc, textualitat i narrativa interactiva*. Catalunya.
- SCOLARI, C. (2 de Marzo de 2017). EL TRANSLECTOR. LECTURA Y NARRATIVAS TRANSMEDIA EN LA NUEVA ECOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN. En J. A. Millan, *La lectura en España. Informe 2017* (págs. 175-188). Barcelona: Federación de Gremios de Editores de España. Obtenido de Hipermediaciones: <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- SCOLARI, C. (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas, Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Ge.Ge.
- SCOLARI, C. (2018b). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.

- SCOLARI, C. (2018c). Las leyes de la interfaz. La interfaz es el lugar donde interactúan seres humanos y tecnologías. Telos. Obtenido de <https://telos.fundaciontelefonica.com/las-leyes-la-interfaz-la-interfaz-usuario-al-infinito-mas-alla/>
- SCOLARI, C. (2018d). Más allá de la interfaz de usuario. La Vanguardia. Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/economia/management/20180312/441474763823/mas-alla-interfaz-usuario.html>
- SCOLARI, C. (2019a). *¿CÓMO ANALIZAR UNA INTERFAZ? Documento de trabajo - Versión 1.0*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- SCOLARI, C. (2019b). *¿CÓMO ANALIZAR UNA INTERFAZ?* Blog Hipermediaciones. Obtenido de <https://hipermediaciones.com/2019/01/26/como-analizar-una-interfaz/>
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- SIBILIA, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta fresca.
- SLOTERDIJK, P., & Heinrichs, H.-J. (2004). *El sol y la muerte. Investigaciones dialógicas*. Madrid: Siruela.
- SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- STIEGLER, B. (2012). *La quietud en movimiento. Una breve historia cultural de los viajes alrededor del cuarto*. Buenos Aires: Paidós.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La configuración fragmentada del sistema educativo Argentino*. En: Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año VII, N° 12, 33-45
- VON FOERSTER, H. (1996). *La semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.

## **8. Ludografía**

BATALLA NAVAL (Milton Bradley Company, 1931)  
MONOPOLY (Elizabeth Magie, 1904)  
ESTANCIERO (ToyCo, 1942)  
CLUEDO (Anthony Pratt, 1948)  
DIPLOMACY (Allan B. Calhamer, 1950)  
TEG (Yetem, 1976)  
SCOTLAND YARD (Ravensburger, 1983)  
TETRIS (Alekséi Pázhitnov, 1984)  
ARKHAM HORROR (Richard Launius, 1987)  
STREET FIGHTER (Capcom, 1987)  
BUSCAMINAS (Robert Donner, 1989)  
MAGIC: THE GATHERING (Richard Garfield, 1993)  
VAMPIRE: THE ETERNAL STRUGGLE (Richard Garfield, 1994)  
AGE OF EMPIRES (Ensemble Studios, 1997)  
LORD OF THE RINGS (Reiner Knizia, 2000)  
SIMS (Will Wright, 2000)  
KATAMARI DAMACY (Namco, 2004)  
PANDEMIC (Matt Leacock, 2007)  
ECHOCHROME (SIE Japan Studio, 2008)  
LIMBO (Playdead - Double Eleven, 2010)  
TEMPLE RUN (Imangi Studios, 2011)  
AMONG US (InnerSloth, 2018)  
AJEDREZ  
BLACKJACK  
BRIDGE  
CHANCHO VA  
ESCOBA AL 15  
GO (JUEGO TRADICIONAL CHINO)  
JENGA  
PIEDRA, PAPEL O TIJERA

POPA MANCHA

SCRABBLE

SOLITARIO (juego de naipes)

TA-TE-TI

## 9. Anexos

Cartas de autor



Cartas de preguntas



Cartas de desafío

**DE**  
**SA**  
**FIO**

**DE**   
**SA**   
**FIO** 

**DE**  
**SA**  
**FIO**

**DE**   
**SA**   
**FIO** 

## En Patota

Permite retar a un "Desafío Antiegado" a un miembro de otro grupo elegido por el grupo que pone en juego la carta.

Puede ser puesta en juego en un turno propio.  
El autor y el tipo de pregunta también son a elección del grupo "patoteador".  
Vale por única vez, luego la carta será entregada a la banca.

## Saqueo

Permite desafiar a otro grupo poniendo en juego, como recompensa para el grupo que saquea, las cartas de su oponente.

Puede ser puesta en juego en un turno propio.  
El autor y el tipo de pregunta las define el saqueador en base a las cartas que posee el grupo saqueado. El desafío puede ser "Simple" o "Antiegado". Si gana el grupo saqueado, la banca pagará las cartas que corresponden.  
Vale por única vez, luego la carta será entregada a la banca.

## Seguro

Permite evitar ser multado con una "Carta de Pita" al desacertar una respuesta.

Puede ser puesta en juego tanto en el propio turno como al ser desafiado por otro grupo.  
Es lícito también ponerla en juego en las instancias de "Saqueo" o "En patota".  
Una vez usada la carta queda sin efecto, independientemente del resultado de la respuesta, y debe ser entregada a la banca.

## Desvío

Permite desviar un desafío direccionado al grupo propio hacia otro grupo.

Puede ser puesta en juego al ser desafiado por otro grupo. No es válido en las instancias de "Saqueo" ni "En Patota". Tampoco está permitido un desvío de un desvío previo.  
El grupo hacia el que va el desvío lo elige el grupo que pone en juego la carta. Puede elegir grupos que ya hayan sido desafiados.  
Vale por única vez, luego la carta será entregada a la banca.

## Elijo autor y pregunta

El grupo que la pone en juego elige quién autor y el tipo de pregunta sobre el que se responderá en ese turno.

Puede ser puesta en juego al ser desafiado por otro grupo o en un turno ajeno. No es lícito ponerla en juego en las instancias de "Saqueo" o "En pateta". Si se pone en juego en un desafío arriesgado la carta de pífie vale doble sólo para el grupo que jugó la carta. Si un grupo es atacado con esta carta dos veces en una misma ronda, queda inmune a futuros ataques. La carta queda sin efecto luego de ser puesta en juego independientemente del resultado de la respuesta.

## Elijo vocero

El grupo que la pone en juego elige quién de los miembros del otro grupo será el vocero para ese turno. En caso de que en el turno entre en juego dos grupos se debe seleccionar uno de los dos.

Puede ser puesta en juego en el propio turno o al ser desafiado por otro grupo o en un turno ajeno. No es lícito ponerla en juego en las instancias de "Saqueo" o "En pateta". Si un grupo es atacado con esta carta dos veces en una misma ronda, queda inmune a futuros ataques. La carta queda sin efecto luego de ser puesta en juego independientemente del resultado de la respuesta.

## Lorem Ipsum

Lorem ipsum dolor sit amet consectetur adipiscing elit ante, semper gravida class cras in lacus laoreet praesent eget.

Magna suscipit senectus condimentum sapien dul porta eu posuere ornare inceptos fusce massa habitasse consequat, id ante velit arcu mollis platea urna est primis maecenas hac class lobortis. Rhoncus dul eu vel feudibus taciti sem cum, libero imperdiet ante commodo tristique facilisi cras, fringilla hac pharetra suspendisse nihil vulputate.

## Lorem Ipsum

Lorem ipsum dolor sit amet consectetur adipiscing elit ante, semper gravida class cras in lacus laoreet praesent eget. Magna suscipit senectus condimentum sapien dul porta eu posuere.

Ornare inceptos fusce massa habitasse consequat, id ante velit arcu mollis platea urna est primis maecenas hac class lobortis. Rhoncus dul eu vel feudibus taciti sem cum, libero imperdiet ante commodo tristique facilisi cras, fringilla hac pharetra suspendisse nihil vulputate.

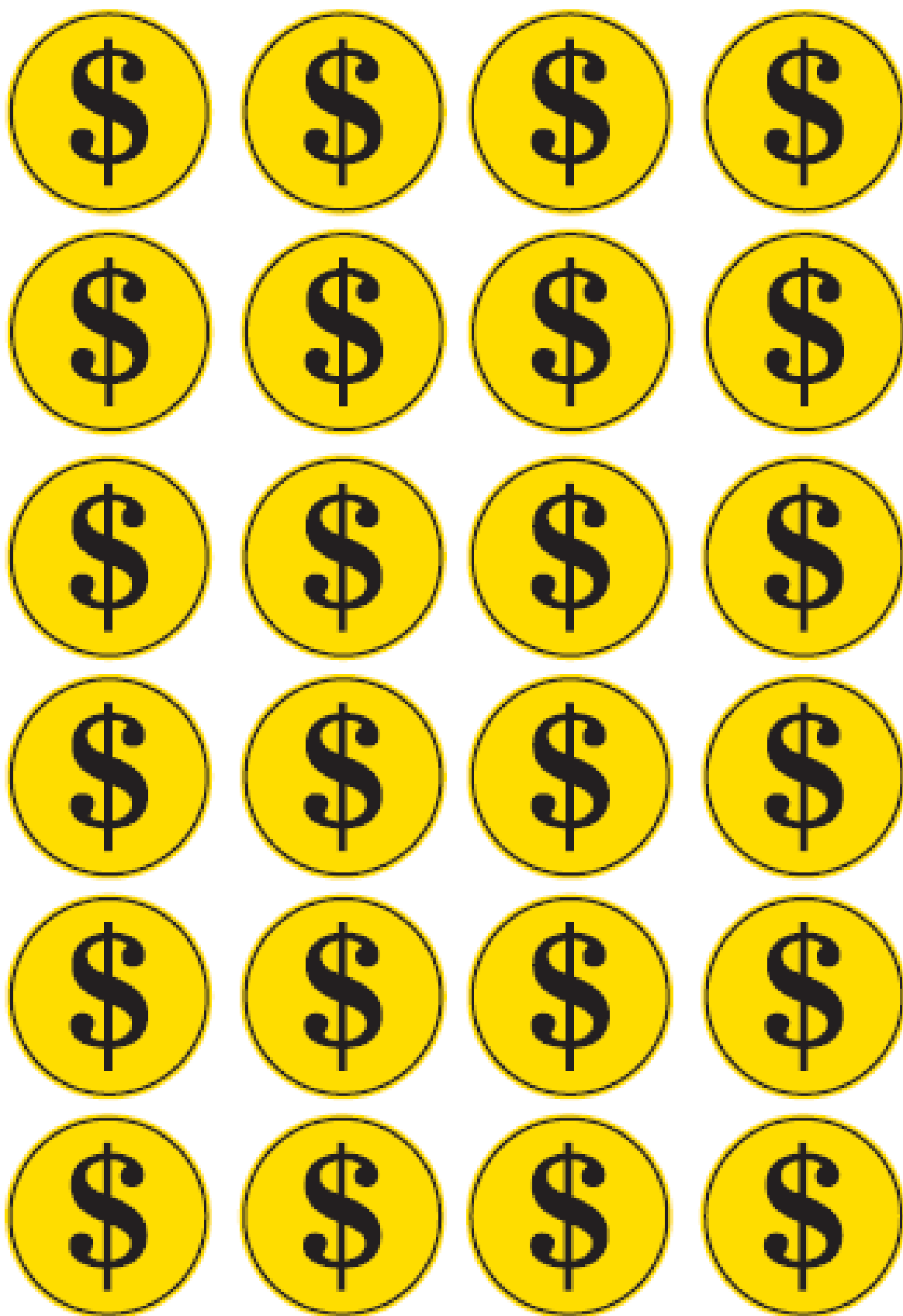


Cartas de puntos







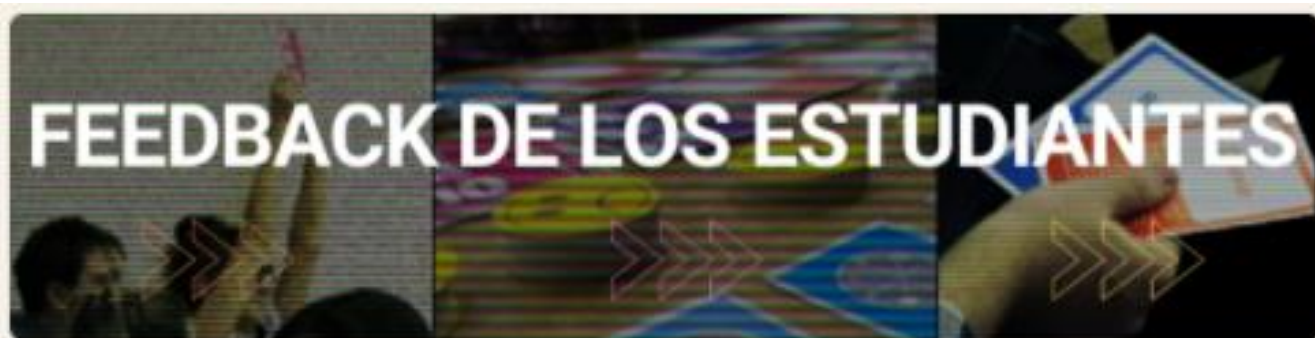




Planillas de seguimiento estratégico

GRUPO 5	GRUPO 4	GRUPO 3	GRUPO 2	GRUPO 1	Patrocinado	Ronda Individual	n°	INTEGRANTES	YA FUE VOCERO									
							1	Juli Gastardo										
							2	Rodrigo Cerdá										
							3	Naty Pereyra										
							4	Elias Lardito										
							5	Silvina Bujubasich										
							1	Alba Saracio										
							2	Melisa Paporello										
							3	Salomé Sencar										
							4	Bias Rubinich										
							5	Mila Kobryn										
							1	Milagros Cañete										
							2	Milena Giorgi										
							3	Carolina Ceballos										
							4	Tamara Álvarez										
							5											
							1	Rosario Merendino										
							2	Facundo Chaile										
							3	Lucía Biglieri										
							4	Josefina Casas										
							5	Bere Duran										
							1	Martin Benitez										
							2	Rodrigo Monzón										
							3	Ileana Boero										
							4	Tomás Barrandeguy										
							5	Nicolás Eliceche										





## Agrega tus propias preguntas y mejora el juego!!

Ayudanos a mejorar la experiencia de "LudumProba" agregando al menos una nueva pregunta sobre los autores trabajados... Si tenés alguna sugerencia de mejora sobre las reglas de juego o la metodología empleada, por favor compartila en el campo "Comentarios" al final de este formulario.

\*Obligatorio

### Pregunta N° 1

Esta es la única obligatoria para poder enviar el formulario... pero podés contribuir con más ;D

### Pregunta 1 \*

Elegí el tipo de interrogante

### Pregunta 1 \*

Formula tu pregunta

Tu respuesta

---

### Pregunta N° 2

### Pregunta 2

Elegí el tipo de interrogante

Elige



### Pregunta 2

Elegí el autor sobre el que tratará tu pregunta

Elige



### Pregunta 2

Formula tu pregunta

Tu respuesta

---

### Pregunta 3

Elegí el tipo de interrogante

Elige



### Pregunta 3

Elegí el autor sobre el que tratará tu pregunta

Elige



### Pregunta 3

Formula tu pregunta

Tu respuesta

### COMENTARIOS

Agrega tus sugerencias para mejorar las reglas del juego o la metodología empleada o lo que se te ocurra

Tu respuesta

Enviar

Página 1 de 1

Registro visual de algunas partidas





