



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Guía sobre el uso de los juegos como método eficaz de educación no formal en la activación socioeconómica de los jóvenes “nini”

THE GAMELAB PROJECT 2018

Engaging NEET Youth THROUGH THE MEDIUM OF GAMES

FUN JOBS **NEET** SKILLS ACTION

DIGITAL MONEY LISTEN TEACH

BUSINESS GAMES DATA LESSON

Contenido

Prólogo: P2/3

1. Juventud “nini” en Europa: P4/5

1.1 Juventud “nini”: Una perspectiva británica: P5/7

1.2 La juventud “nini” en Polonia: P7/9

1.3 La juventud “nini”: Una perspectiva española: P9/11

1.4 La juventud “nini”: Una perspectiva desde Chipre: P11/14

2. Juegos en la Educación: P14/16

2.1 Clasificación de los juegos: P16/17

2.2 Juegos en el aprendizaje: P17/21

2.3 Juegos y AICLE: P21/23

3. Desafíos para el uso de los juegos en la educación: P23/26

3.1 Procedimientos de uso de los juegos: P26/30

3.2 ¿Cómo se utilizan los juegos en las organizaciones asociadas? P30/31

4. Juegos de mesa en la educación: P32/33

4.1 Tipos de juegos de mesa: P33/34

4.2 El papel de los juegos de mesa: P35/36

5. Diccionario y glosario: P36/44

6. Referencias: P45/49

Prólogo

El Proyecto GameLab ha sido desarrollado con el fin de abordar y comprender un tema importante en el contexto del desarrollo humano en toda Europa. Este proyecto entrelaza y explora el uso de los juegos como una metodología para involucrar activamente a los jóvenes “nini”.¹ El término “nini” se ha utilizado comúnmente en una amplia gama de canales diversos, como los medios de comunicación, los políticos, los gobiernos, las instituciones y las organizaciones del tercer sector.

El proyecto Gamelab fue creado por cuatro organizaciones internacionales asociadas de Polonia, el Reino Unido, Chipre y España. El objetivo de este proyecto era trabajar con los jóvenes “nini” a través de juegos relacionados con la promoción de la participación económica y el emprendimiento a través de entornos no formales. Este proyecto contó con la participación de expertos reunidos en Polonia, España y Chipre para debatir y compartir las mejores prácticas sobre el contexto del proyecto financiado por el programa Erasmus +.

El objetivo del proyecto es explorar los problemas que afectan a los jóvenes “nini”, principalmente de entre 15 y 17 años de edad, que viven en Europa. La franja de edad de 15 a 17 años es importante para el compromiso, el trabajo con los jóvenes y para abordar las cuestiones de la no actividad, la no participación, la inactividad económica y la no participación en la educación.

Para llevar a cabo y explorar colectivamente el área de la juventud “nini” entre 15 y 17 años de edad, se desarrolló una asociación colectiva a través de las fronteras internacionales. Se creó una asociación mundial para mostrar la situación y el contexto de los jóvenes de la red “nini” en cuatro países de Europa. Esto proporcionaría un contexto a escala europea, así como un análisis más centrado en cada país socio y en la situación de los jóvenes de la red “nini” en estos ámbitos respectivos. El objetivo de este proyecto también era fomentar el espíritu empresarial y permitir que los jóvenes conocieran nuevos conceptos e ideas en torno al desarrollo económico y la participación.

La mejora de la educación empresarial es un reto importante para las instituciones educativas de la sociedad. El desarrollo de actitudes empresariales debería comenzar en las escuelas

¹ “nini”- 'Not in Education, Employment or Training' (No en la educación, el empleo o la formación)

primarias. La educación empresarial es todavía relativamente inmadura y rara vez es abordada adecuadamente a nivel estratégico por las políticas/programas nacionales².

A medida que la sociedad y el estilo de vida cambian constantemente en la era de la tecnología digital y más amplia (Barab, 2012), la comunicación y el desarrollo de la juventud es un factor crucial a considerar. Por lo tanto, este proyecto tuvo éxito en su objetivo de reunir a expertos y personas con talento que pudieran aportar metodologías de trabajo innovadoras y estilos de trabajo interactivos. Estos estilos de trabajo eran imprescindibles para involucrar a los jóvenes “nini” y compartir las mejores prácticas a través de las fronteras geográficas.

La guía proporciona conocimientos para aumentar la comprensión de la mejor manera de utilizar los juegos en la educación, explora los problemas clave a los que se enfrentan los jóvenes “nini” en Europa y las condiciones para introducir los juegos como una herramienta de aprendizaje y un método de compromiso cuando se trabaja con los jóvenes “nini”.

La guía fue desarrollada con la colaboración activa de especialistas y jóvenes involucrados en el proyecto, de todos los países socios. Todos los socios del proyecto han compartido sus experiencias utilizando juegos y trabajando con los jóvenes “nini”, así como el contexto, las experiencias y los problemas a los que se enfrentan los jóvenes “nini” en cada uno de los respectivos países socios.

² Comisión Europea (2008). Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies, Informe final del Grupo de Expertos, Bruselas.

1. Juventud “nini” en Europa

El futuro de Europa depende de millones de europeos de entre 15 y 29 años. Es motivo de gran preocupación que estos jóvenes se hayan visto tan duramente afectados por la crisis económica. Las cifras de desempleo atestiguan la existencia de un mercado laboral cada vez más difícil para los jóvenes.

Estos jóvenes a menudo se encuentran en una posición en la que no están matriculados en ningún programa de educación formal y no tienen empleo. Los jóvenes que se encuentran en esta situación particular se vuelven susceptibles a los comportamientos antisociales junto con muchos otros problemas sociales y económicos. Cuando los jóvenes pasan períodos prolongados fuera de la educación, el empleo o la formación, esto puede tener un efecto perjudicial para sus oportunidades en la vida. Puede conducir a largos períodos de desempleo, pobreza y problemas de salud mental, así como a privaciones económicas y sociales. Los jóvenes que pueden ser clasificados como “nini” (Bell & Thurlby-Campbell, 2017) se encuentran en riesgo de aislamiento social y de un posible movimiento hacia los márgenes de la sociedad. Este contexto conduce a menudo a una inactividad económica que puede ser problemática para la vida a largo plazo de los jóvenes y afectar gravemente a sus oportunidades de vida. A veces los jóvenes “nini” también son etiquetados por la sociedad en general como perezosos y poco dispuestos a trabajar. Una vez más estos tipos de estereotipos pueden tener un efecto de profecía autocumplida.

Según el informe titulado "Exploring the diversity of “nini”s" (Eurofound, 2016"Exploring the diversity of “nini”s, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo), "la tasa “nini” se calcula como la proporción de jóvenes que no tienen empleo, no están escolarizados ni formados en la población total de jóvenes. En esto difiere de la tasa de desempleo juvenil, que mide la proporción de jóvenes desempleados entre la población de jóvenes económicamente activos. Por esta razón, mientras que en términos relativos la tasa de

desempleo juvenil es más alta que la tasa “nini”, en términos absolutos el número total de “ninis” es generalmente más alto que el número total de jóvenes desempleados”.

El rango de edad de 15 a 17 años es importante para el proyecto por varias razones. Si los jóvenes de este grupo de edad se vuelven económicamente inactivos y no se trasladan a la educación superior, esto puede convertirse en un factor negativo para sus oportunidades y perspectivas en la vida. También existe la posibilidad de que los jóvenes se involucren en la delincuencia y el comportamiento antisocial porque no tienen ningún tipo de educación y son económicamente inactivos. Los jóvenes que mantienen una posición o un rol dentro de la educación o el empleo tienen muchas más probabilidades de tener mayores niveles de bienestar (Fletcher, 2016). También la permanencia en la educación puede permitir que los jóvenes ganen salarios más altos a través de un mayor nivel educativo, aunque puede haber algunas excepciones a esto. Por lo tanto, estas son razones importantes para explorar el rango de edad de los jóvenes “nini” de 15 a 17 años a fin de comprender mejor los problemas que pueden estar enfrentando.

Según los datos de Eurostat, el porcentaje de jóvenes de la Unión Europea (28 países) que no cursaban estudios o formación en 2002 era del 4,2 %, y catorce años más tarde, en 2016, esta cifra era del 2,7 %. En el cambio de milenio, España tenía un 5,7% de los jóvenes de 15 a 17 años que no recibían educación o formación, frente a un 4,3% en 2016. En comparación con el total de la Unión Europea, en España hay un mayor número de jóvenes no escolarizados o empleados con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. La recesión mundial de 2008 tuvo un grave impacto en muchos países del mundo.

En 2014, España tenía un nivel de desempleo juvenil que se situaba en torno al 55%. Hace cuatro años, casi uno de cada cuatro españoles de entre 18 y 29 años fue clasificado como “nini”. En ese momento, más de 1,7 millones de jóvenes españoles menores de 30 años estaban desempleados. Según Eurostat, en 2016 Suecia tenía un 0,9 % de jóvenes de entre 15 y 17 años que no cursaban estudios ni trabajaban. La cifra correspondiente a Suecia es una de las más bajas en comparación con otros países de la Unión Europea. Esto significaba que más jóvenes adolescentes iban a estudiar para continuar su educación o conseguir un empleo.

1.1. Juventud “nini”: Una perspectiva británica

El término “nini” (no en educación, empleo o formación) fue acuñado originalmente en Gran Bretaña. Los jóvenes de esta categoría han existido en el Reino Unido durante muchos años. Dentro del Reino Unido, el rango de edad de “nini” se considera de 16 a 24 años. En un documento informativo presentado en la Cámara de los Comunes en marzo de 2018, podemos determinar una serie de puntos relacionados con la juventud británica “nini”.

Es importante señalar que a finales de 2017 había 7,1 millones de jóvenes de entre 16 y 24 años que vivían en el Reino Unido. De este grupo demográfico, 3,8 millones tenían empleo, lo que representa algo más de la mitad de los jóvenes de entre 16 y 24 años. En los últimos tres meses de 2017, 794.000 personas de entre 16 y 24 años no recibieron educación, empleo o formación (“nini”), el 11,2% de todas las personas de este grupo de edad. Se trata de un pequeño aumento con respecto al trimestre anterior y una disminución de 34.000 respecto a los tres últimos meses de 2016.

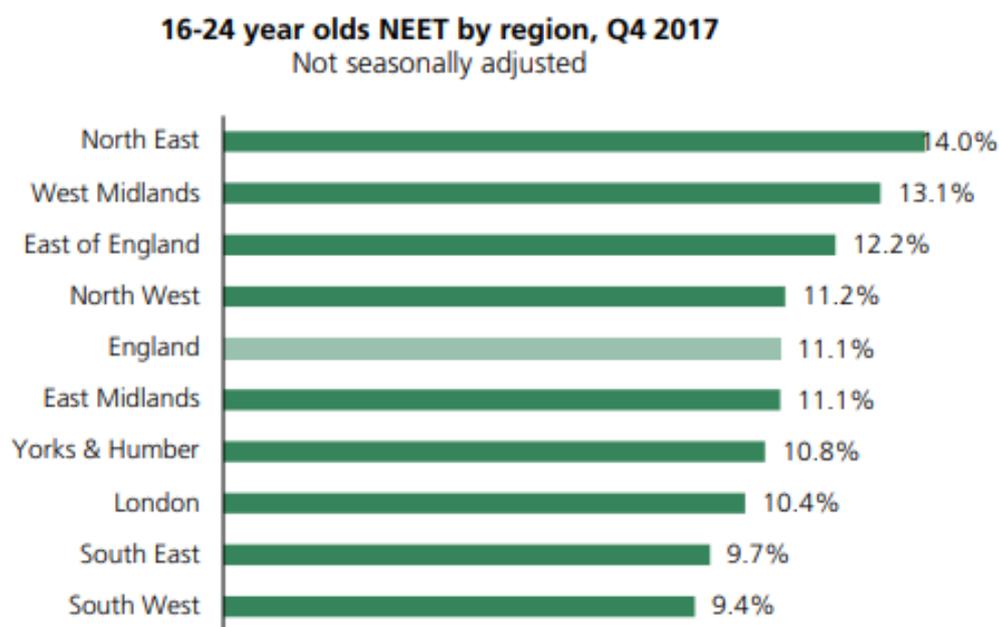


Figura 1.1: Cifras regionales publicadas en las estadísticas del Departamento de Educación: “nini” y participación (última actualización en junio de 2017)

En los últimos siete años, las cifras de “nini” han ido disminuyendo, pero siguen siendo relativamente altas. En 2011, el Reino Unido registró el mayor número de jóvenes clasificados como “nini”, con 1,25 millones, es decir, el 16,9% de los jóvenes de entre 16 y 24 años. Al finalizar el año 2017, había alrededor de 23.000 hombres más clasificados como

“nini” que mujeres. En el pasado, más mujeres han tendido a caer en la categoría “nini”, pero en los últimos años esto se ha equiparado a niveles similares.

Hay oportunidades para que los trabajadores y profesionales de la juventud apoyen a los jóvenes “nini” de diversas maneras. Los practicantes pueden crear espacios de aprendizaje no formales para que los jóvenes intenten desarrollar sus habilidades, autoestima, motivación y confianza. Los entornos y lugares como las instalaciones comunitarias, los clubes juveniles y los centros deportivos pueden ser lugares de positividad y de facilitación del cambio. Los profesionales también pueden ayudar en el desarrollo de los jóvenes que están en la categoría “nini” a través de programas de mentores, entrenamiento, sesiones de capacitación para el desarrollo personal, entre otros canales de apoyo (Otto, 2017).

El informe de Powell (2018) afirma que "algunas de las políticas que se han puesto en marcha para reducir el número de personas que son “nini” incluyen:

- La garantía de septiembre da derecho a todos los jóvenes de 16 y 17 años a una oferta de un lugar adecuado en la educación o la formación, mientras que la edad de participación se elevó a 18 años en 2013.
- Se han adoptado diversas medidas para ayudar a los jóvenes a encontrar un empleo sostenido, como la ampliación del programa de aprendizaje, las reformas de la educación técnica, la mejora del asesoramiento profesional y la supresión de las cotizaciones a la seguridad social de los jóvenes.
- El gobierno está financiando varios planes que buscan mejorar los resultados educativos de los jóvenes desfavorecidos y de aquellos con dificultades o discapacidades de aprendizaje. El apoyo a los desempleados para encontrar trabajo se proporciona a través de Job Centre Plus".

El espíritu empresarial es una vía potencial que puede apoyar las habilidades y el desarrollo económico de los jóvenes “nini”. Además, en el Reino Unido se han promovido programas para empleadores en los que las empresas reciben becas por emplear a jóvenes como aprendices en funciones tales como la administración o el servicio de atención al cliente, por ejemplo. Estos contratos han sido entregados por instituciones educativas tales como colegios, empresas e incluso organizaciones del tercer sector tales como instalaciones comunitarias. El aprendizaje puede durar un corto período de tiempo o períodos más largos. Este método de compromiso permite a los jóvenes aprender en el trabajo, estudiar para

obtener una cualificación y ganar dinero trabajando en una empresa. En el Reino Unido, los jóvenes pueden obtener calificaciones NVQ equivalentes a las de GCSE o A- Levels. Este método permitirá a los jóvenes aumentar sus ingresos potenciales futuros y mejorar sus habilidades, así como tener oportunidades para ascender y seguir a los profesionales. Los aprendizajes (Rauner, 2010) también permiten el desarrollo de habilidades blandas y el fomento de la confianza.

1.2 Jóvenes “nini” en Polonia

En Polonia, las tasas de abandono escolar entre 15 y 24 años de edad eran en 2006 superiores a la media de la UE para 28 países (hasta el 17,5 % en 2002), pero disminuyeron gradualmente y desde 2007 se han mantenido por debajo de la media de la UE (la tasa más baja era del 10,5 % en 2016)³. Las tasas de TNE de 15 a 17 años de edad eran bajas y descendían del 1,3% en 2002 al 0,5% en 2016.

Las tasas relativamente bajas de personas de 15 a 17 años de edad en Polonia están relacionadas con un largo ciclo de educación obligatoria con la obligación legal de asistir a la escuela hasta los 18 años de edad⁴. La gran mayoría de los adolescentes de entre 15 y 17 años continúan sus estudios en una escuela secundaria superior o reciben educación a tiempo parcial en las instalaciones de los empleadores. En las situaciones más difíciles, los “ninis” que se gradúan en escuelas de formación profesional y en las zonas rurales, que siguen aprendiendo de sus padres, no tienen un enfoque activo de la educación y la mejora de las competencias⁵.

Durante varios años, Polonia no ha contado con un marco y una estrategia o política únicos y globales para abordar el problema del abandono escolar prematuro de la educación y la formación, lo que refleja en parte la baja tasa de abandono escolar entre los 15 y los 17 años de edad. La cuestión se abordó indirectamente a través de varias políticas y programas relativos a los mercados de trabajo y los sistemas educativos, en lugar de centrarse en este único fenómeno⁶.

³ Eurostat, Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level (“nini” rates)[edat_lfse_21].

⁴ Tomaszewska-Pękała H., Marchlik P. & Wrona A. (2015), Between school and work. Vocational education and the policy against early school leaving in Poland, *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, p. 80.

⁵ Entrevista con la asesora de empresas, la entrenadora Monika Lisiecka.

⁶ GHK Consulting Ltd (2011). Reducir el abandono escolar prematuro en la UE: Estudiar. Bruselas: Parlamento Europeo, p. 63.

En la Estrategia Nacional de Cohesión, los jóvenes fueron tratados como tales (EMCC, 2012):

- Participantes del sistema educativo formal que deberían adquirir las cualificaciones adecuadas necesarias en el mercado laboral,
- Personas desempleadas a las que se debería ayudar a encontrar un empleo, por ejemplo, mediante la mejora de sus cualificaciones.

La ejecución de los programas operativos en los años 2014-2020 aportó algunas soluciones con instrumentos como, por ejemplo, el programa de garantía de juvenil, que prevé medidas dirigidas a los grupos en riesgo de abandono escolar, que se aplican en el sector de la asistencia social, principalmente a través del Cuerpo de Voluntariado (en polaco, Ochotnicze Hufce Pracy, OHP), una institución del mercado laboral supervisada por el Ministerio de Familia, Trabajo y Política Social.

El Cuerpo de Trabajo Voluntario es una institución con una estructura de más de 700 unidades organizativas y sucursales que operan en toda Polonia y que realiza tareas estatales dirigidas a los adolescentes mayores de 15 años y a los desempleados menores de 25 años, que incluyen servicios de empleo, lucha contra la marginación social y la exclusión social, así como tareas relacionadas con la educación y la educación⁷.

Las actividades del Cuerpo de Voluntarios dirigidas al grupo de 15 a 17 años de edad se centran en la prestación de apoyo para la iniciación en la educación o la formación, la adquisición de cualificaciones profesionales, la participación en cursos de formación profesional cualificada y la adquisición de competencias sociales básicas⁸.

Estas medidas crean las condiciones para complementar la educación, adquirir cualificaciones, superar los problemas educativos, sociales o psicosociales para que los jóvenes puedan ser empleados, graduarse de la escuela y de los cursos, y funcionar por sí mismos en la vida social y en el mercado laboral.

1.3 La juventud “nini”: Una perspectiva española

⁷ Cuerpo de Trabajo Voluntario, https://ohp.pl/?page_id=434

⁸ Ministerio de Trabajo y Política Social, Ministerio de Infraestructura y Desarrollo (2014). Implementation plan of the "Youth Guarantee" in Poland, Varsovia, p. 17.

Cuando te imaginas un “nini” es alguien que realmente no se preocupa por su futuro, y que no tiene la necesidad urgente de trabajar.

En la sociedad contemporánea nos enfrentamos a un importante volumen de desempleados de entre 16 y 35 años de edad, distribuidos de la siguiente manera:

- 134.500 de 16 a 19 años (lo que supone una disminución del 2,23%),
- 457.300 de 20 a 24 años (sección con la caída más alta de 4,18%) y
- 976.800 de 25 a 34 años (-2,22%).

Un segundo desafío es el grupo de jóvenes que no pueden ingresar o reingresar al sistema de educación terciaria (técnico-profesional o universitaria). Las características de este factor suelen ser diversas: jóvenes con un rendimiento académico medio cuyas familias no pueden permitirse pagar los estudios por falta de capacidad económica y/o que no cumplen los requisitos necesarios para acceder al sistema de créditos.

Un tercer reto tan importante como los anteriores son las dificultades para acceder al mercado laboral, ya sea por la exigencia de demostrar una experiencia profesional que no se tiene o por el desincentivo a optar por unos ingresos bajos que no cumplen las expectativas.

A partir de 2017 se mostró la investigación de la OCDE (se trata de una investigación que se realiza cada año):

- El 35% de los jóvenes españoles de entre 25 y 34 años no superan la educación obligatoria.
- El 23,2% de los jóvenes son “ninis”. Eso es un 15% más que en otros países económicamente desarrollados.
- La tasa de desempleo de los jóvenes es del 30% para los que no han terminado el bachillerato y sólo tienen un 60% de probabilidad de encontrar un empleo. Los jóvenes con estudios superiores tienen una tasa de desempleo del 16%.
- Los jóvenes que han estudiado FP tienen un 64% de probabilidad de conseguir un empleo, pero sólo el 12% de los jóvenes decide estudiar FP.
- Jóvenes en España: 58,4% en la escuela/secundaria o universidad, 18,5% trabajando y 23,2% sin educación, formación o trabajo.

En los diversos programas de empleo para jóvenes apoyados por nuestra organización, hemos encontrado, entre otras cosas, que el fortalecimiento de sus habilidades sociales da resultados

muy positivos. Hablamos de fortalecer aspectos importantes como la responsabilidad, la puntualidad, el trabajo en grupo y la planificación o la autoestima. Todo ello, junto con el incremento de las competencias técnicas a través de la experiencia práctica en una empresa, aumenta las perspectivas laborales de los jóvenes haciéndoles sentirse parte de un equipo y la experiencia práctica en el puesto de trabajo es de gran ayuda en el desarrollo personal y profesional. Por otro lado, los programas de mentores, en los que los jóvenes son acompañados durante su formación por un coach, les permiten sentirse acompañados en el proceso y visualizar que pueden tener un futuro real y prometedor en el mundo laboral.

El Gobierno aprobó en 2014 la denominada "Garantía juvenil", un programa financiado con fondos europeos e inspirado en una iniciativa europea que pretende ofrecer oportunidades de empleo o formación a los jóvenes desempleados en un plazo no superior a cuatro meses. Se trata de un programa desarrollado inicialmente por algunos países europeos para facilitar la formación y el acceso al empleo de los jóvenes: dado que un joven está desempleado, no pueden pasar más de cuatro meses sin recibir una oferta de trabajo, de prácticas o de formación.

Además de la "Garantía juvenil", podríamos destacar otras dos medidas de apoyo a los jóvenes que no estudian ni trabajan:

- Lanzaderas de empleo: Es un equipo heterogéneo de desempleados con un espíritu dinámico, comprometido y solidario que acceden voluntariamente a esta iniciativa y que están coordinados por un coach, refuerzan sus competencias, generan conocimiento colectivo, se hacen visibles y colaboran en la consecución de un objetivo común: conseguir un empleo, ya sea por cuenta propia o ajena.
- SVE: Es una experiencia de aprendizaje en el campo de la educación no formal, donde los jóvenes voluntarios mejoran o adquieren habilidades para su desarrollo personal, educativo y profesional y su integración social.

1.4. Juventut “nini”: Una perspectiva desde Chipre

Mientras que en toda Europa la tasa global de “ninis” aumentó del 10,9 % en 2008 al 12 % en 2015, en el caso de Chipre el porcentaje de “ninis” se disparó, pasando del 9,4 % en 2008 al

17 % en 2014, hecho que indica un aumento relativo del 77 %, el mayor aumento relativo de la UE, y el segundo mayor aumento relativo se registró en Grecia y Croacia (44 %).

En el contexto de un estudio de investigación, presentado en el Informe de Eurofound (2016), la población de “ninis” en la UE se está dividiendo en tres grupos, y Chipre se sitúa en el segundo grupo, formado por los países del sur o del Mediterráneo, como Croacia, Grecia, Italia, Portugal y España. También está presente en el segundo grupo Irlanda.

Los países que pertenecen al segundo grupo se caracterizan por un porcentaje “nini” superior a la media de la UE. Todos los países mencionados se han visto muy afectados por la crisis económica o tienen las transiciones escolares al trabajo más problemáticas y retrasadas" (Eurofound, 2014). En estos países, la población de los ”ninis” se caracteriza por una gran proporción de desempleados de larga duración y de trabajadores desanimados. Esta cifra oscila entre el 27 % en Chipre y el 46 % en Croacia. En todos estos países, la proporción de personas que reciben la condición de “nini” por enfermedad o discapacidad, o por responsabilidades familiares, está muy por debajo de la media de la UE [...] Por último, las características de este grupo apuntan a la existencia de barreras estructurales para el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo, así como a retos que dificultan el éxito de la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo y, en general, a la edad adulta" (Eurofound, 2016).

No obstante, Chipre es uno de los países en los que el porcentaje de personas que pertenecen a desempleados de corta duración o que se reincorporan al mercado laboral o al sistema educativo representa más del 45% del total de las redes nacionales de empleo.

	Re-entrants	Short-term unemployed	Long-term unemployed	Illness or disability	Family responsibilities	Discouraged workers	Other inactive	Total NEET rate
Austria	9.0	35.2	10.4	12.9	17.1	1.7	13.7	7.7
Belgium	12.0	30.3	17.7	5.3	8.7	1.9	24.1	12
Bulgaria	2.2	15.4	19.7	4.5	23.2	23.7	11.2	20.2
Cyprus	11.6	37.4	24.0	6.6	9.9	2.8	7.6	17
Czech Republic	3.4	37.7	18.2	3.7	27.6	0.7	8.6	8.1
Germany	12.4	28.9	14.0	9.1	19.7	0.7	15.2	6.4
Denmark	14.5	28.9	4.2	18.3	7.8	1.1	25.2	5.8
Estonia	0.0	29.7	18.2	11.3	28.1	5.5	7.2	11.7
Greece	1.0	30.7	39.7	1.7	6.6	1.0	19.3	19.1
Spain	4.3	30.0	34.6	7.6	10.7	5.0	7.8	17.1
Finland	8.8	32.8	4.6	17.9	12.0	4.2	19.6	10.2
France	15.6	33.2	19.9	5.1	8.7	2.7	14.8	11.4
Croatia	2.7	32.2	38.4	0.4	10.9	8.1	7.3	19.3
Hungary	6.9	29.0	15.3	5.8	17.6	14.1	11.3	13.6
Ireland	21.4	25.3	26.2	6.7	12.1	3.5	4.7	15.2
Italy	13.5	15.5	27.1	3.3	9.8	14.8	16.1	22.1
Lithuania	1.6	40.0	11.5	12.5	20.3	3.3	10.8	9.9
Luxembourg	29.9	37.1	12.5	2.6	8.2	0.1	9.7	6.3
Latvia	4.9	35.1	17.2	5.2	23.7	5.6	8.3	12
Malta	17.0	32.3	15.9	3.2	13.4	0.0	18.4	10.5
Netherlands	7.3	30.8	11.5	21.0	4.7	3.3	21.5	5.5
Poland	2.8	36.0	18.4	8.6	23.7	7.7	2.9	12
Portugal	6.8	34.8	31.0	6.2	5.1	7.6	8.5	12.3
Romania	0.3	20.5	14.9	2.9	16.4	14.8	30.3	17
Sweden	10.3	37.6	8.1	13.7	9.4	2.9	18.1	7.2
Slovenia	11.8	28.7	28.4	8.8	12.1	2.1	8.1	9.4
Slovakia	0.5	26.6	45.9	6.7	19.4	0.4	0.5	12.8
United Kingdom	5.3	37.4	19.3	8.4	21.2	0.5	8.0	11.9
EU28	7.8	29.8	22.0	6.8	15.4	5.8	12.5	12.5

Source: Eurofound elaboration on EU-LFS, 2013.

Figura 1.2: Composición de la población “nini” de 15 a 24 años de edad, EU28 (2013) (%)
(Fuente: Eurofound, 2016)

Un elemento bastante indicativo que atestigua las características cualitativas de “nini” en un contexto más localizado es que Chipre parece ser uno de los países, junto con Grecia y Croacia, donde los jóvenes que han recibido un nivel de educación terciaria (niveles CINE 5-8) son los que enfrentan el mayor riesgo de convertirse en “nini”. En cuanto al parámetro de género, a pesar de que los datos de Eurostat (2015) registran más mujeres que hombres en la UE28, con porcentajes que alcanzan el 12,3 % y el 11,7 % respectivamente, Chipre parece ser uno de los cuatro países de la UE, junto con Croacia, Finlandia y Luxemburgo, en los que la proporción de hombres (55 %) supera a la de mujeres, en el grupo de edad de 15 a 24 años. En particular,

Croacia y Chipre han registrado la mayor diferencia de género de Europa; en el caso de Chipre, el porcentaje de hombres “ninis” es un 4% superior a la tasa correspondiente a las mujeres (Eurofound, 2016).

Para hacer frente a las tasas sin precedentes de desempleo juvenil en la isla, la Autoridad de Desarrollo de Recursos Humanos de Chipre, que básicamente constituye un *Departamento del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social*, ha puesto en marcha docenas de "Programas de formación para desempleados y nuevos participantes en el mercado", la gran mayoría de los cuales se dirigen a los jóvenes, sin que la autoridad competente haya procedido a formular una aclaración adicional sobre si cada uno de los planes es atractivo para los "jóvenes desempleados" o para los "jóvenes nini".

A título indicativo, mencionamos algunos de los planes (Fuente: <http://www.hrdauth.org.cy/>)

- *Programas de formación para desempleados*, con el objetivo de proporcionar formación inicial (transitoria) o continua a los desempleados, con el fin de mejorar sustancialmente sus conocimientos y habilidades para la integración productiva o la reintegración en el empleo, haciéndolos capaces de trabajar en ocupaciones en las que existe una demanda de mano de obra cualificada;
- *Plan para el empleo de jóvenes desempleados graduados de escuelas secundarias, liceos, escuelas técnicas y educación postsecundaria* que proporciona hasta dos años de experiencia laboral en empresas u organizaciones;
- *Plan de colocación de recién licenciados desempleados para que adquieran experiencia laboral en empresas/organizaciones.*
- *Programa de formación de desempleados de larga duración en empresas / organizaciones (De Minimis).*

Además, el Ministerio de *Energía, Comercio, Industria y Turismo* de Chipre puso en marcha el "The Youth and Female Entrepreneurship Scheme", con el objetivo de desarrollar, apoyar y promover el espíritu empresarial entre los jóvenes y las mujeres que desean participar activamente en diversos sectores de la actividad económica, excluyendo, mediante la producción primaria o la transformación o comercialización de productos agrícolas, la pesca, la acuicultura, la venta al por mayor y al por menor (Fuente en línea: <http://www.mcit.gov.cy>).

El "Plan de Empresariado Juvenil" es atractivo para los jóvenes de 20 a 40 años, mientras que el "Plan de Empresariado Femenino" es para las mujeres de 18 a 55 años. Los costes subvencionables incluyen edificios, equipos, formación, promoción, capital circulante y otros costes (por ejemplo, estudios de consultoría para la preparación de la solicitud, creación de una empresa, diseño arquitectónico). El presupuesto máximo subvencionable es de 140.000 € para el sector manufacturero y de 100.000 € para el sector servicios. La proporción de financiación pública es del 50% del coste subvencionable.

Como complemento de todo lo anterior, la *Junta de la Juventud de Chipre*⁹ también está tratando de promover programas y acciones, mediante la puesta en marcha de una política nacional oficial de la juventud para los años 2017-2022.

Sus programas y servicios incluyen el voluntariado y la participación, la actividad creativa de los jóvenes, las oportunidades de financiación que se relacionan principalmente con los proyectos de iniciativa juvenil, el espíritu empresarial de los jóvenes y el programa Erasmus+, la prestación de información por categorías y servicios de asesoramiento, incluidos el asesoramiento electrónico, las líneas de ayuda, el asesoramiento profesional y los servicios de gestión de la carrera profesional. El *Consejo de la Juventud de Chipre* constituye la principal fuente de financiación de las organizaciones juveniles que diseñan y aplican programas de apoyo a los jóvenes "nini", principalmente en el contexto de los programas y fondos de la UE (Fuente en línea: <http://onek.org.cy/>).

2. Juegos en Educación

Las plataformas tradicionales, las instituciones educativas y las vías de empleo no han sido accesibles o no han estado disponibles para los jóvenes "nini" debido a múltiples razones. Muchos jóvenes no son capaces de comprometerse con métodos y vías más generales hacia el empleo y la educación. Este proyecto se basa en el concepto de involucrar a los jóvenes "nini" a través de metodologías y enfoques de aprendizaje informal.

El aprendizaje informal como herramienta ha sido utilizado a menudo en varios campos como el trabajo con jóvenes, el desarrollo comunitario, la organización de la comunidad y la participación de la comunidad (Batsleer, 2008). El aprendizaje informal es un medio para

⁹ Consejo de la Juventud de Chipre: <http://onek.org.cy/>

enseñar o compartir conocimientos en entornos no tradicionales, tales como centros juveniles, por ejemplo. El aprendizaje informal tiene sus propios méritos y ventajas, que son independientes del aprendizaje formal y deben considerarse como un método de aprendizaje imperativo por derecho propio (Coffield, 2000). El conocimiento en sí mismo no debería limitarse o restringirse a un proceso formal que abarque escuelas, colegios y universidades. Más bien es necesario que exista una conexión con la comunidad en general y un puente que permita el surgimiento y la conexión del conocimiento entre los establecimientos educativos tradicionales y el acceso directo a la comunidad. Esto puede verse como una extensión del conocimiento en un aspecto (Leadbeater, 2000).

El aprendizaje no formal puede tener lugar en una variedad de entornos diversos y está relacionado con lo que es significativamente importante para los jóvenes en su entorno inmediato, en lugar de los planes de estudios prescritos y pre-dirigidos. Tanto el educador en el ámbito del aprendizaje no formal como el alumno tienen un papel que desempeñar (Smith, 1988).

El término métodos no formales de educación podría resumirse como 'aquellas actividades educativas organizadas fuera del sistema formal y diseñadas para servir a una clientela identificable y a objetivos educativos'[Coombs, Prosser y Ahmed, 1973], mientras que se dividen en cuatro subcategorías:

- Los métodos de comunicación, basados en la interacción, el diálogo y la mediación;
- Los métodos basados en la actividad, basados en la experiencia, la práctica y la experimentación;
- Los métodos de orientación social, basados en la colaboración, el trabajo en equipo y el trabajo en red;
- Los métodos autodirigidos, basados en la creatividad, el descubrimiento y la responsabilidad[Fuente: Simposio del Consejo de Europa sobre Educación No Formal: Informe (2001)].

Los juegos de azar son una parte normal de la cultura de los jóvenes y los juegos parecen ser un canal natural para llegar a los adolescentes que no están comprometidos: su posible uso incluye motivar y comprometer a aquellos que están en peligro de abandonar la educación formal obligatoria, volver a comprometerse y llegar a aquellos que no lo están y suavizar las transiciones entre el compromiso obligatorio y el de los mayores de 16 años (Ulicsak, 2010).

NESTA (2013) reconoce que el uso de juegos en la educación, si se planifica adecuadamente, puede ayudar a involucrar a jóvenes “nini” en la formación y educación, incluyendo el desarrollo de sus conocimientos y habilidades. Los juegos pueden considerarse un método eficaz de educación no formal al trabajar con los representantes más jóvenes del grupo “nini”, descuidando la educación o el aprendizaje obligatorio, que están en riesgo de exclusión social. La realización de la inclusión social puede abordarse mediante el uso de diálogos basados en juegos, educación no formal y juegos para abordar una serie de desafíos a los que se enfrentan actualmente la Unión Europea y sus estados miembros individuales (Proyer et al, 2017).

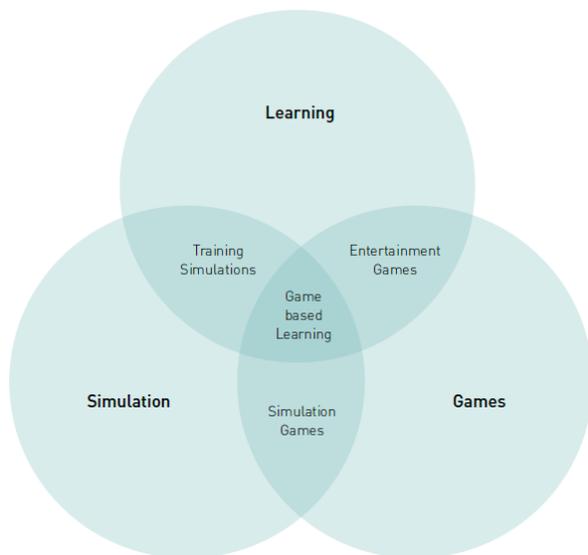
Los educadores y facilitadores están utilizando cada vez más los juegos en el trabajo con jóvenes y están adquiriendo mayor enfoque y aceptación en la comunidad de educadores (Crookal, 2010). El uso de los juegos en la educación sigue siendo visto como un concepto relativamente innovador para muchos educadores y requiere el desarrollo de metodología y herramientas.

Los juegos (Fullerton, 2014) pueden variar en su formato y pueden tener la forma de juegos de mesa, juegos de calle, juegos de cartas, juegos de dados, juegos de rol y juegos de lápiz y papel, entre otros. Los juegos son muy populares entre los jóvenes y, al incorporarlos a un entorno informal, estas herramientas pueden utilizarse para ayudar a obtener resultados positivos.

2.1. Clasificación de los juegos

Todos los juegos se juegan en un mundo sintético estructurado por reglas específicas, mecanismos de retroalimentación y herramientas necesarias para apoyarlos (Aldrich, 2009). Los juegos pueden ser diversos en términos de objetivos de aprendizaje (pedagogía), el juego, la mecánica y la simulación del comportamiento subyacente del sistema. Los juegos pueden ser vistos como actividades divertidas y atractivas que generalmente se usan para el entretenimiento, pero también pueden permitir que las personas se expongan a un conjunto particular de herramientas, movimientos o ideas.

Figura 1.3: Aprendizaje, simulación y juegos



Fuente: Martens, A., Diener, H., Malo, S. (2008). Aprendizaje basado en juegos con computadoras - Aprendizaje, simulaciones y juegos. In: Pan Z., Cheok A.D., Müller W., El Rhalibi A. (eds) Transactions on Edutainment I. Lecture Notes in Computer Science, vol. 5080. Springer, Berlín, Heidelberg.

El término "aprendizaje basado en juegos" corresponde al término "juegos serios" utilizado en la literatura y significa juegos diseñados para tener un impacto en el público objetivo, que va más allá del mero aspecto del entretenimiento. Pueden combinar la instrucción y el juego (Bellotti, et al, 2010) al desafiar e involucrar a los jugadores en contextos de aprendizaje motivadores para abordar, explorar y superar problemas específicos. Los juegos serios pueden fomentar el aprendizaje, ya que ofrecen una verdadera experiencia de aprendizaje "situada" (Van Eck, 2006) y pueden apoyar concretamente el enfoque "aprender haciendo". Permite el desarrollo de las "habilidades sociales" necesarias en el mundo del trabajo (como la resolución de problemas, la comunicación, la innovación y la colaboración) y las habilidades funcionales relacionadas con las vocaciones particulares (De Grove, 2010).

Prensky (2005) señaló los tipos de juegos y determinó su uso: minijuegos (basados en una estructura trivial) y juegos complejos (puede que sean profundos, lleva tiempo prepararlos y usarlos). Cada tipo puede ser útil: el primero puede ser divertido, y ocasionalmente útil para la motivación y para enseñar y entrenar hechos en su mayoría, y el segundo a menudo incluye la complejidad pedagógica y puede estar basado en simulaciones.

Al mismo tiempo, es posible señalar los juegos comerciales, que constituyen la mayoría de los juegos diseñados y consumidos como entretenimiento, pero algunos de ellos podrían facilitar una serie de resultados de aprendizaje y participación (y llevar el estigma de ser "entretenimiento").

Alternativamente, los juegos de propósito especial se desarrollan específicamente para aprender a dirigirse a grupos y temas particulares. No son fáciles de desarrollar y requieren habilidades que no están ampliamente disponibles. Su disponibilidad puede ser limitada y puede ser distribuida a través de intermediarios profesionales.

2.2. Juegos en el aprendizaje

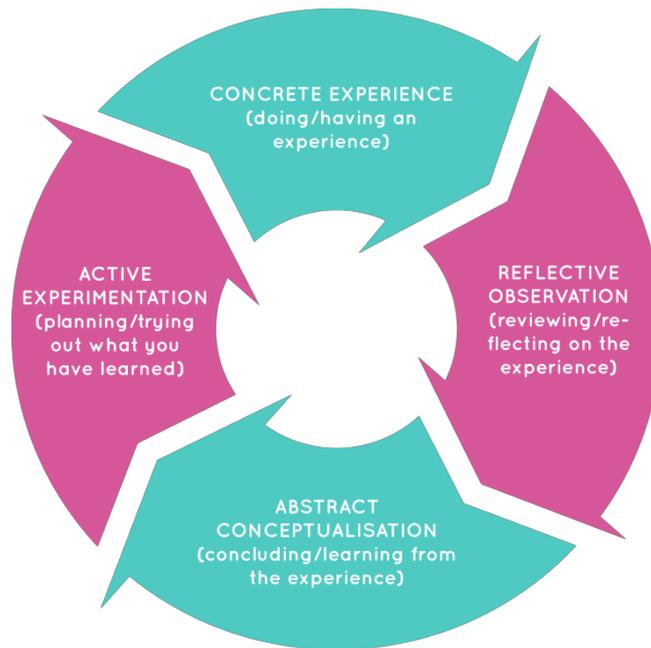
Los juegos no son sólo para entretener y mantener ocupados a quienes los juegan durante largos períodos de tiempo. El aprendizaje a través del juego es real, especialmente los juegos de mesa que contribuyen al desarrollo intelectual y emocional de quienes juegan con ellos. Los juegos son una herramienta poderosa y pueden proporcionar un entorno para el compromiso y la interacción que es divertido, flexible e interactivo.

Los juegos ofrecen un enfoque innovador y herramientas poderosas para sostener la educación, que le permiten superar las limitaciones del aprendizaje tradicional en el aula. El aprendizaje informal y no formal y las oportunidades de formación que utilizan enfoques basados en el juego podrían ser una forma de volver a involucrar a los grupos de riesgo, poniendo fin a sus experiencias y emociones negativas asociadas con el aprendizaje (Stewart et al., 2013).

El ciclo de aprendizaje de Kolb (Clifford & Thorpe, 2007) puede integrarse en el aprendizaje informal como base teórica para comprender cómo aprende la gente. El ciclo de aprendizaje de Kolb (1984) tiene un proceso de cuatro etapas que se centra en las funciones cognitivas de los individuos y las experiencias que tienen:

- **Experiencia concreta:** un individuo experimenta algo nuevo.
- **Reflexión/Observación:** poder considerar la nueva experiencia que acabas de vivir y empezar a pensar en ella o en lo que has observado.
- **Conceptualización Abstracta:** el proceso de reflexión permite la formación de nuevas ideas o puede implicar la reconstrucción de conceptos abstractos ya existentes.
- **Experimentación Activa:** el individuo o alumno aplica lo que ha aprendido en su entorno para explorar lo que puede suceder.

Figura 1.4 :Ciclo de Aprendizaje de Kolb (Co Workshops, 2016)



En este contexto, los jóvenes “nini” pueden adquirir nuevas experiencias a través de nuevos tipos de juegos que tal vez no hayan experimentado antes. La educación tradicional proporciona "conocimiento directo (explícito) formalizado", mientras que los juegos ayudan a promover la comprensión de los conceptos y principios a un nivel intuitivo: tienen en cuenta el aprendizaje de las inspiraciones del mundo circundante, incluido el uso del conocimiento, el desarrollo de habilidades, los enfoques prácticos del conocimiento y las habilidades de diversas maneras (Rubén, 1999).

El uso de juegos podría aumentar el interés y la participación de los jóvenes en asuntos relacionados con un enfoque socioprofesional de acuerdo con la norma de "aprender haciendo". Si los jóvenes participan en estos juegos, observarán a sus compañeros mientras juegan activamente y también podrán reflexionar sobre las acciones que están llevando a cabo.

Los juegos ofrecen a los jóvenes la oportunidad de sumergirse en el tema del juego (por ejemplo, cuestiones sociales, espíritu empresarial), aumentar la curiosidad y la apertura a nuevas oportunidades. A través de los juegos se puede guiar a las personas a pensar, explorar, experimentar y reflexionar sobre temas complejos y dejar que actúen de una manera segura y reducida para lograr nuevas habilidades, tal como Proyer et al (2017) discuten.

La toma de decisiones puede ser más fácil cuando es parte de un juego. Los juegos proporcionan entornos seguros, no amenazantes, sin riesgos y divertidos en los que cometer

errores no equivale a fracasar (un jugador prueba diferentes estrategias y recibe retroalimentación"justo a tiempo") y con la posibilidad de reiniciar un juego en cualquier momento (lo que permite la práctica de la prueba y el error). Los juegos ofrecen una solución sencilla y sin estrés para mejorar las características emocionales, intelectuales y sociales de los jóvenes. Tomando decisiones significativas en un entorno seguro y reflexionando sobre ello posteriormente, la actuación en los juegos podría transferirse al mundo real y empoderar a la gente para que participe en la sociedad.

Los juegos pueden alentar a los participantes a aumentar la conciencia, involucrarlos en nuevas actividades, lo que puede conducir a la facilitación de los procesos de aprendizaje y empoderamiento, construir patrones de comportamiento positivos pro-sociales e interculturales, y fortalecer las actitudes empresariales y las competencias clave de los jóvenes. Los juegos pueden ayudar a los jóvenes a aprender nuevas habilidades y conceptos abstractos que, a su vez, pueden ser utilizados en su vida diaria, mejorando su calidad de vida y quizás ayudándoles a avanzar hacia sus aspiraciones. Los participantes pueden estar involucrados en temas complejos y tener oportunidades para aprender a su propio ritmo y de una manera personal.

Yee¹⁰ (2006) conceptualizó y desarrolló tres aspectos principales relacionados con la motivación de los individuos que juegan. Los tres componentes eran:

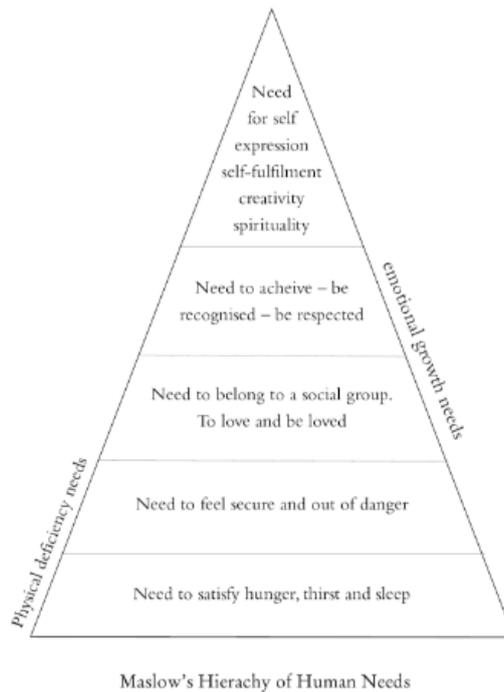
- **Componente de logro:** la necesidad de avanzar en el juego, entender las reglas, ser capaz de competir contra los demás.
- **Componente Social:** ser capaz de interactuar y comunicarse con otros, potencialmente jugando en un ambiente de grupo o en un contexto de grupo virtual, deseo de hacer conexiones con otros.
- **Componente de Inmersión:** utilizar plataformas y avenidas de juego como herramientas para la fantasía y el escapismo y poder participar plenamente en el juego y profundizar.

Además de los elementos psicológicos, algunas investigaciones han demostrado que los jugadores también muestran características positivas como una mayor conciencia espacial y atención visual entre otras áreas. 11

¹⁰ Yee, Nick. "Motivaciones para jugar en los juegos online". *CyberPsychology & Behavior* 9.6 (2006): 772-75.

¹¹ Subrahmanyam, Kaveri, y Greenfield, Patricia M. "Efecto de la práctica de los videojuegos en las habilidades espaciales de niños y niñas". *Journal of Applied Developmental Psychology* 15.1 (1994): 13-32.

Jerarquía de necesidades de Maslow (King, 2009): **Figura 1.5**



Siegler y Ramani (2009) muestran cómo los juegos de mesa numéricos pueden afectar el desarrollo de los niños de familias más pobres. Cuando se presenta a los niños la oportunidad de jugar juegos de mesa numéricos, la comprensión de los números ayuda a su desarrollo y puede ayudar a mejorar su posición económica más adelante en la vida¹². Se trata de un concepto importante, sobre todo porque muchos jóvenes de la red “nini” de toda la Unión Europea proceden de medios más pobres y menos acomodados, así como de comunidades social y económicamente desfavorecidas. La introducción de juegos de mesa con elementos de aritmética y economía a los jóvenes “nini” puede aumentar sus conocimientos y permitirles estar más motivados y posicionados en psicología para mejorar su actividad económica en la sociedad.

Los resultados del aprendizaje incluyen el conocimiento y las habilidades cognitivas, las habilidades motoras, los resultados del aprendizaje afectivo y los resultados del aprendizaje

¹² "El conocimiento numérico de los niños de familias de bajos ingresos va a la zaga del de sus pares de familias de ingresos medios, incluso antes de que los niños ingresen a la escuela. Esta brecha puede reflejar una experiencia previa diferente con actividades numéricas informales, como los juegos de mesa numéricos. El experimento 1 indicó que el conocimiento de la magnitud numérica de los niños en edad preescolar de familias de bajos ingresos iba a la zaga de los de sus compañeros de entornos más acomodados. El experimento 2 indicó que jugar un simple juego de tablero numérico durante cuatro sesiones de 15 minutos eliminaba las diferencias en la capacidad de estimación numérica. Los juegos que sustituyen los colores por los números no tienen este efecto. Por lo tanto, jugar a juegos de mesa numéricos ofrece un medio barato para reducir la brecha en el conocimiento numérico que separa a los niños cada vez más ricos cuando empiezan la escuela".

comunicativo (Wouters et al, 2009). Los juegos pueden ayudar a abordar los principales retos educativos de (Nesta, 2013):

- Compromiso - los actores deben asumir diferentes roles, enfrentar un problema, tomar decisiones significativas y explorar las consecuencias de estas decisiones,
- Los niveles de alfabetización se deben al estancamiento de las competencias básicas, como la lectura, entre determinados grupos destinatarios.
- Desfases en las habilidades/trabajo - dominar habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento sistémico, la planificación y ejecución, y la creatividad y la colaboración.

Los juegos no constituyen una intervención directa para evitar la pobreza o la pérdida de empleo. Cambiar las actitudes hacia la sociedad y volverse profesionalmente activo depende de la condición mental de la persona, de su situación de vida, de su entorno e incluso del tipo de personalidad. Debe tenerse en cuenta que la falta de educación, empleo, motivación o ambición y el desconocimiento de las fortalezas de una persona pueden desalentarla a emprender cambios en su vida.

2.3. Juegos y AICLE

La comunicación se fortalece a través de la inmersión lingüística (un enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas). AICLE se ha convertido en un imperativo en el 'aprender haciendo' y, en particular, en entornos en los que se hace hincapié en la educación bilingüe, por ejemplo, en los que se enseñan varios idiomas (Mehisto et al., 2008). AICLE ha aumentado su popularidad entre los educadores como una herramienta y un método en el que el contenido y la inmersión lingüística se unen.

Coyle et al (2010) define AICLE como: "un enfoque educativo dual en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenidos como de idiomas. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo se hace hincapié en el contenido. y no sólo en el idioma. Cada uno está entretelado, incluso si el énfasis es mayor en uno u otro en un momento dado. "Las diversas metodologías de AICLE pueden clasificarse en dos formas de participación, que son las siguientes

- Guiado por el contenido - el objetivo principal es destacar las habilidades y el contenido del tema.

- Impulsado por el idioma - el objetivo principal es centrarse en el aprendizaje del idioma.

AICLE es una herramienta importante para la expansión y el desarrollo de personas conscientes de su entorno y capaces de adaptarse a los cambios en su entorno. AICLE es también un proceso mental activo que promueve el "aprendizaje mediante la práctica" y permite a las personas comprender su entorno y la sociedad en general.

En 1995, la Comisión Europea elaboró un Libro Blanco sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este documento se discutió la idea de enseñar y utilizar múltiples idiomas como un beneficio que puede preparar mejor a los ciudadanos para entrar en el mercado laboral. Esto también crearía un sentido más amplio de pertenencia fuera de los espacios geográficos localizados, teniendo en cuenta las perspectivas globales, en particular un enfoque a escala europea.

AICLE está diseñado para mejorar las habilidades y destrezas lingüísticas. Esta metodología capacita a los individuos para crecer y desarrollar habilidades interdisciplinarias que pueden utilizar en escenarios más amplios. Al utilizar los juegos como un método para atraer a los jóvenes "nini" de toda Europa, estos jóvenes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades de comunicación a través del lenguaje.

Los juegos con AICLE permitirán el desarrollo de perspectivas y actitudes positivas para los jóvenes que lo utilizan. Los jóvenes "nini" pueden desarrollar sus habilidades, habilidades y adquisición del idioma. El desarrollo de poderosas técnicas de comunicación y la capacidad de retratar un mensaje o punto de vista ayudará a los jóvenes que no están en la educación o el empleo a crear más oportunidades para el cambio y el desarrollo positivo. Esto también colocará a los jóvenes en una mejor posición para obtener empleo o entrar en la educación superior.

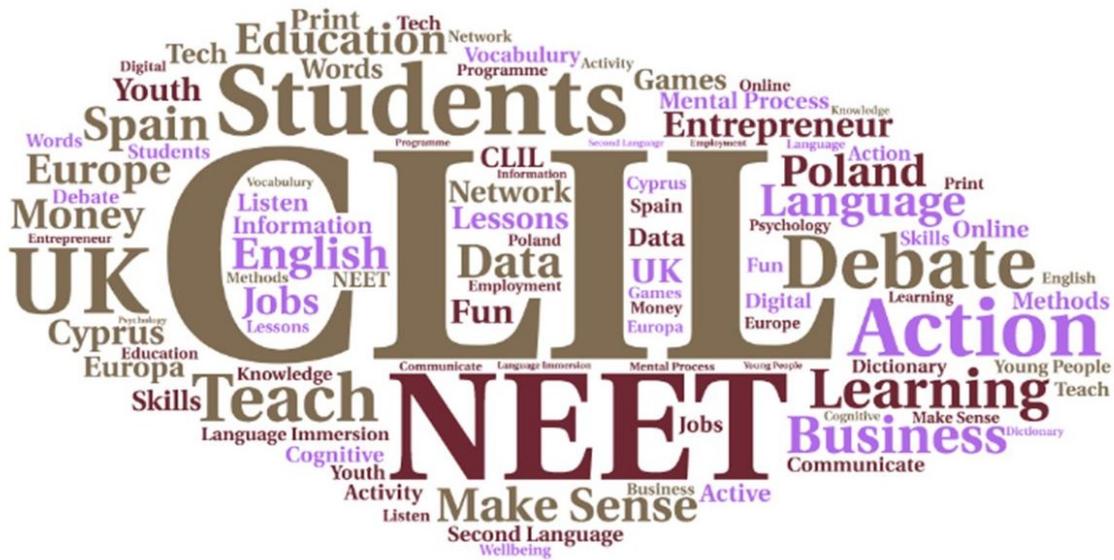


Figura 1.6 : CLIL Word Cloud

3. Desafíos para la educación de adultos

Uno no debería asumir que un enfoque basado en "juegos" funcionará automáticamente. El uso de los juegos en la educación se sigue considerando un concepto relativamente innovador para muchos educadores. Se han llevado a cabo investigaciones limitadas para investigar si los juegos serios podrían representar una intervención efectiva para involucrar y apoyar a los jóvenes que no están en la educación, el empleo o la capacitación para que continúen su aprendizaje. Sin embargo, a partir de la literatura sobre los juegos y los jóvenes no comprometidos, es posible ver el potencial de explorar estas vías más a fondo.

Se pueden encontrar muchos ejemplos de aprendizaje basado en juegos, por ejemplo, aspectos lúdicos de los procesos de aprendizaje, o apoyo a los procesos de aprendizaje mediante la integración de los aspectos motivadores de los juegos. Todavía faltan buenas prácticas para aumentar la comprensión mutua sobre la mejor manera de utilizar los juegos en la educación, la literatura disponible no aborda suficientemente la cuestión de la introducción en las clases y no proporciona instrucciones completas para los educadores (Axe & Routledge, 2011).

En cuanto a los métodos e instrumentos educativos, todavía se están determinando los factores que fomentan el uso de los juegos en la educación activa (como las actitudes, los conocimientos y las aptitudes). Así, el juego, su reflexión, sus opiniones y su comportamiento, podrían ser

considerados y se podrían elaborar nuevas estrategias. Williamson señala la necesidad de apoyar a los educadores en la integración de los juegos en el proceso educativo (Williamson, 2009), donde el requisito es crear conciencia, conocer el tema e intercambiar experiencias sobre la aplicación de los juegos.

NESTA señala la necesidad de crear un espacio amigable ("laboratorio") para probar nuevos enfoques para el diseño y uso de juegos en la educación. El requisito previo para este enfoque es beneficiarse de la amplia experiencia de educadores, estudiantes, partes interesadas, desarrolladores de juegos, diseñadores y la comunidad. El uso del conocimiento debe tener lugar de forma planificada, comunicativa y colaborativa para crear, diseñar y probar juegos en aplicaciones educativas.

El uso de juegos requiere el desarrollo de enfoques, así como la implementación estratégica y operativa por parte de las partes interesadas. Vale la pena aprovechar las mejores prácticas de los distintos países, teniendo en cuenta las experiencias en materia de educación activa y la participación de las partes interesadas, por lo que es necesario transferir las buenas prácticas.

Es importante desarrollar enfoques que tengan en cuenta las condiciones adecuadas y el contexto:

- investigación en profundidad sobre las prácticas de juego de los grupos en riesgo: qué están jugando, cómo, dónde, cuándo, etc.
- implementación por parte de organizaciones intermediarias que tienen una relación de confianza con el público objetivo y lo guían,
- enmarcar cuidadosamente el enfoque del juego teniendo en cuenta las necesidades y expectativas del grupo objetivo.

La elección de los juegos es compleja y hay que tener en cuenta:

- una variedad de elementos que constituyen juegos como la mecánica del juego y el pensamiento basado en el juego (MDA = Mecánica, Dinámica, Estética)¹³,
- una variedad de formas, incluyendo el uso de narrativas para cambiar el contexto alrededor de una actividad típica, la creación de competencia,

¹³ 24th MDA - un modelo para describir juegos y jugar, <http://grywalizacja24.pl/mda-model-opisywania-gier-i-grywalizacji>

- necesidad de tener en cuenta los principios de la inclusión de los juegos en el proceso educativo,
- falta de conocimiento sobre la aplicación práctica entre las partes interesadas potenciales (educadores, profesionales, usuarios),
- una mayor conciencia de la necesidad de involucrar a los actores en el proceso de diseño (uso del co-diseño con los usuarios finales) como una forma de ajustarlos a las necesidades de las personas y mitigar las lagunas de conocimiento de los diseñadores.

Los factores de riesgo en términos de uso de juegos incluyen[la lista, entre otros, basada en Stewart et al, 2013]:

Situaciones que pueden imposibilitar o dificultar el logro de la meta	Descripción de las acciones a realizar en la situación de riesgo (prevención / minimización)
Dificultades para llegar a los jóvenes de 15 a 17 años de edad de “nini”	<ul style="list-style-type: none"> - cooperación y ejecución por parte de organizaciones intermediarias que se ocupan de los problemas de la juventud y que tienen una relación de confianza con el público destinatario y lo orientan, - organizar reuniones con jóvenes “nini” de 15 a 17 años para conocer los problemas y las necesidades del grupo de apoyo.
Falta de interés de los intermediarios debido a la escasa concienciación y a los estereotipos negativos.	<ul style="list-style-type: none"> - convencer a los intermediarios del valor añadido de los juegos u otras herramientas digitales para la capacitación - desarrollo de la conciencia y el conocimiento sobre cómo utilizar los juegos para la inclusión y el empoderamiento u otros objetivos participativos - integrar el uso de los juegos como una herramienta en el currículo existente de los educadores (se les podría ofrecer más

	experiencia con los juegos como parte de su desarrollo profesional).
Falta de interés de los “ninis”	investigación en profundidad sobre las prácticas de juego de los grupos de riesgo: qué están jugando, cómo, dónde, cuándo, etc.
Conocimiento insuficiente de los juegos	utilizar el mayor número posible de canales para obtener información sobre los juegos (Internet conversaciones, visitas a instituciones, eventos), consultar a especialistas.
Poca o ninguna compatibilidad entre los juegos y la estructura del currículo/clase	intercambiar experiencias sobre la aplicación de los juegos (buenas prácticas) para aumentar la comprensión mutua sobre la mejor manera de utilizar los juegos en la educación para conocer el tema.
Problemas financieros relacionados con la obtención de recursos - juegos, falta de soporte técnico, computadoras adecuadas.	<ul style="list-style-type: none"> - análisis de las posibilidades de alquiler de juegos y elección de los que tienen un precio competitivo, juegos gratuitos para imprimir, etc, - mejorar la compatibilidad de los juegos y el proceso educativo, teniendo en cuenta las limitaciones funcionales y estructurales de la educación.
complejidad de uso (tanto del juego como de la implementación)	<ul style="list-style-type: none"> - considerar juegos que sean compatibles con las prácticas de los educadores, - crear un espacio amigable ("laboratorio") para probar nuevos enfoques en el diseño y uso de juegos en la educación.

3.1. Procedimientos de uso de los juegos

Cada vez más profesores intentan incorporar nuevos métodos y herramientas en las aulas que contribuyen a mejorar la experiencia de aprendizaje de sus alumnos. Términos como gamificación o neuro-educación (también neuro-aprendizaje) ya se escuchan con frecuencia en los entornos educativos. La primera consiste, de forma muy breve, en aplicar la dinámica del juego para potenciar la motivación de los alumnos; la segunda, basada en la neurociencia, en conocer cómo funciona nuestro cerebro, cómo evoluciona y cómo aprendemos, para aplicarlo en las aulas.

Por otro lado, uno de los objetivos de enseñanza más perseguidos suele ser la diversión en el aprendizaje y hacer que la enseñanza sea agradable y transmitir el conocimiento al estudiante. Si el juego es una actividad voluntaria, divertida y lúdica, ¿por qué no convertirlo en un medio didáctico? También debemos tener en cuenta que quizás el elemento más importante de cualquier juego es la motivación, que ayuda al estudiante a capturar rápida y efectivamente el conocimiento que los educadores quieren enseñarle. Por todas estas razones, el juego puede sin duda no sólo ser un recurso educativo, sino que debe serlo.

La aplicación de un juego es una tarea desafiante que requiere mucho conocimiento y una variedad de habilidades. Los formadores de juegos no sólo tienen que lidiar con la complejidad técnica inherente al diseño del juego, sino que también se les exige que tengan la habilidad de entrelazar las actividades de aprendizaje de una manera que sea agradable y educativa al mismo tiempo.

Los juegos que utilizan herramientas de educación no formal (ENF) animan a las personas a hacerse cargo de su propio aprendizaje y desarrollo¹⁴. Por ejemplo, los educadores pueden adaptar el juego a su contexto cultural particular a través de un proceso de discusión con la población local. Además, pueden evaluar otros juegos educativos que se han utilizado con éxito en el pasado y crear sus propias directrices o juegos que aborden específicamente las necesidades de los jóvenes con los que trabajan.

¹⁴ Los juegos y la ENF pueden utilizarse en los sistemas educativos formales (escuelas) como material educativo complementario.

Explorar los juegos con un grupo de jóvenes “nini” permitiría una oportunidad y facilitaría la posibilidad de que los jóvenes se involucren activamente en el proceso y mejoren sus habilidades, así como su conciencia de ser económicamente activos.

La actividad podría planificarse en torno a una sesión en la que se podrían jugar varios juegos de mesa que permitan a los jóvenes participar activamente, interactuar, divertirse, aprender, reflexionar y evaluar. Las competencias adquiridas en esta sesión pueden incluir: comunicación, autoestima, motivación, confianza, conciencia económica, trabajo en equipo, resolución de problemas.

La sesión será de una manera no formal, lo que induce a una atmósfera más relajada que fomentará la participación. El papel del facilitador sería permitir y crear el ambiente para que los jóvenes se sientan cómodos y participen. Mientras los jóvenes juegan los juegos, el facilitador hace preguntas y fomenta la comunicación entre los participantes sin dirigir las conversaciones. De esta manera, los jóvenes se empoderarían para actuar de forma independiente y se les animaría a comunicarse entre ellos.

Después de que se juegan los juegos, se les pide a los jóvenes que evalúen la sesión escribiendo sus sentimientos sobre la sesión en notas adhesivas y pegándolas en un rotafolio.

Reglas básicas de uso de los juegos¹⁵:

- Adaptar el juego al contexto cultural local o al grupo objetivo.
- Use “dinámicas energizantes” antes de cada juego para acercar a los participantes del juego.
- Proporcione instrucciones sencillas con ejemplos o escenarios que expliquen el juego.
- Demostrar la importancia del juego y su principal objetivo educativo. Esto provocará la curiosidad de los participantes para jugar el juego.
- Divida a los participantes en grupos según el sector o área de interés.
- Divida al grupo en grupos pequeños para que todos participen y se involucren en el proceso del juego. Por ejemplo, siga las instrucciones relativas al ‘Número recomendado de jugadores’. Además, mezcle a los participantes en cada grupo de trabajo utilizando criterios específicos tales como diferentes culturas, edad, género y nivel educativo. Esto aumentará la diversidad en el aprendizaje.

¹⁵ Las reglas de uso de los juegos' son indicativas. Por lo tanto, teniendo en cuenta el objetivo del juego, pueden surgir o ser abolidas nuevas reglas.

- Los educadores piden ayuda a los participantes, a los formadores, a los maestros o a cualquiera que haya jugado el juego. Por ejemplo, pueden supervisar y apoyar el proceso y, en consecuencia, proporcionar retroalimentación sobre su desempeño.
- Informar a los participantes sobre los hitos del juego educativo, así como sobre sus particularidades. ¿Las circunstancias en las que el juego podría volverse complejo? ¿Tiempo de juego? ¿Qué hay que evitar hacer? ¿Qué requiere atención extra?
- Experimente cada paso del juego varias veces con los participantes antes del comienzo "oficial" del juego. Esto les ayudará a comprender el juego y a disfrutarlo.
- Los educadores preguntan a los participantes si tienen alguna pregunta sobre el juego.
- Reflexione sobre los resultados del aprendizaje del juego. Los educadores pueden preparar las preguntas principales para la "reflexión" antes de que comience el juego y al final del juego pueden añadir preguntas para la "reflexión" basadas en el tema discutido por los participantes.
- Anime a los participantes a jugar el juego educativo por su cuenta, proporcionándoles cualquier información adicional.

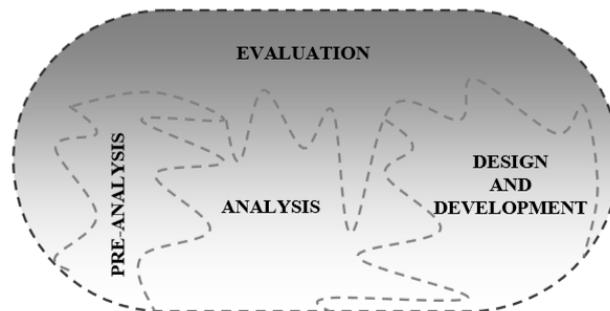
Las condiciones de éxito en el uso de juegos en el aula / en entornos de aprendizaje no formal e informal incluyen (Stewart et al, 2013):

- actitud positiva hacia los juegos de azar,
- compatibilidad entre los juegos y la estructura del currículo/clase (ajuste percibido de los juegos con el currículo en general y la estructura de las clases),
- la comprensión de las necesidades de los usuarios,
- una comprensión de las oportunidades de aprendizaje y de la utilidad percibidas,
- adaptación a las posibilidades de los participantes, incluyendo la facilidad de uso (tanto del juego como de la implementación) - cuando los profesores ven los juegos como más compatibles con sus prácticas de enseñanza, son capaces de manejar el juego así como de ponerlo en uso,
- recursos financieros para la adquisición de juegos, formación.

A medida que las personas se desplazan por los centros educativos y envejecen, los escenarios de juego se transforman en escenarios educativos formales que, en algunos lugares y a veces, pueden ser muy rígidos. El modelo FIDGE (Fuzzified Instructional Design Development of Game Like Learning Environments) (Kaplan & Cagiltay, 2006) fue desarrollado para ayudar en la creación de entornos de aprendizaje similares a los juegos. El modelo FIDGE se compone

de cuatro secciones diferentes que se unen para producir un marco. Los cuatro aspectos de este modelo son el análisis, el diseño, el desarrollo y la evaluación, así como una fase adicional de preanálisis.

Las principales etapas del modelo FIDGE de Kaplan & Cagiltay (2006), *Figura 1.7*



Los valores fundamentales en torno a este modelo se centran en la creación de mecanismos de motivación, en tener un jugador y un líder con experiencia en el juego y en el desarrollo de métodos de comunicación sólidos. Además de esto, la siguiente fase, que forma parte de la etapa de instrucción y diseño, debe ser la consideración de la flexibilidad, la participación inclusiva y las oportunidades de evaluación. La etapa de preanálisis permite a los diseñadores considerar cómo proponer o entregar juegos. Después de esto, el modelo examina la etapa de análisis, que puede incluir áreas como el análisis de contenido y el análisis de riesgo en relación con los juegos. La etapa de diseño permite realizar pruebas, prototipos, retroalimentación y evaluaciones de aprendizaje. La etapa final del modelo FIDGE gira en torno al proceso de evaluación.

La naturaleza no lineal y los elementos difusos hacen que el modelo FIDGE sea una herramienta útil para su uso potencial en el desarrollo de juegos o en la preparación y uso de juegos con grupos objetivo específicos, en este caso los jóvenes “nini” en toda Europa.

3.2. ¿Cómo se puede mejorar la calidad de vida de las personas en las organizaciones?

CIP está desarrollando herramientas educativas innovadoras, que buscan mejorar tanto las habilidades como las competencias de los jóvenes “nini”. También mediante el uso de herramientas educativas, básicamente se trata de una serie de actividades diseñadas metodológicamente, como herramienta de aprendizaje que pueden ser múltiples cosas; un

ejercicio de simulación como un juego de rol, un taller que fomenta la creatividad y plantea rasgos imaginarios o ficticios, una actividad que se desarrolla en el exterior o una actividad que invoca procesos y hechos experienciales derivados de la vida cotidiana. Una herramienta educativa puede ser un juego, un e-video interactivo, una historia, una discusión, una fabricación, una película, una foto o imagen acompañada de un texto, o incluso una combinación de algunas (o todas) de las cosas mencionadas anteriormente, siempre en un orden lógico y de una manera que de hecho facilite la experiencia de aprendizaje.

Praxis Europe en el Reino Unido también administra juegos dentro de su organización. Los juegos varían en formato desde juegos de mesa hasta juegos divertidos para romper el hielo. Los juegos se utilizan en entornos no formales en el Reino Unido e internacionalmente. El propósito de usar juegos es para:

- Fomentar la confianza de los jóvenes
- Permitir el compromiso y la comunicación entre las personas
- Crear un ambiente acogedor y relajado
- Aumentar la autoestima
- Motivar a los jóvenes para que tomen acción y participen
- Fomentar la participación económica

Cazalla Intercultural participa en el proyecto Comp-pass, liderado por Pistes Solidaires y dirigido a “ninis”. En este proyecto, están utilizando un juego para ayudarles a descubrir más sobre sí mismos y prepararse para desarrollar sus oportunidades futuras. Esto no es exactamente un juego, sino más bien un método gamificado para presentar actividades. Es como el juego “Snake and Ladders”, con un tablero con diferentes cajas que conducen al final. Cada día el grupo completa seis actividades.

También utilizan los juegos de rol como una forma de ayudar a los jóvenes a desarrollar algunas competencias como la empatía, el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Finalmente, establecieron una Sala de Escape donde los jóvenes pueden intentar resolver sus problemas, comunicarse y trabajar en equipo. Esta es una manera emocionante para ellos de seguir adelante en la vida y obtener motivación. Ellos confían mucho en esta iniciativa, porque vemos cómo los jóvenes aumentan su autoestima y cómo se preparan para los nuevos desafíos.

Fundacja Centrum Aktywności Twórczej utiliza juegos de mesa mientras trabaja con niños, jóvenes y “ninis” porque creen que son una gran manera de pasar el tiempo libre, una alternativa a la televisión, computadoras y teléfonos inteligentes. Durante más de dos años, la Fundación CAT ha estado organizando talleres que consiste en juegos de mesa para la gente local una vez a la semana. Las reuniones son conducidas por voluntarios del SVE y voluntarios locales para proporcionar buena diversión, permitir el alivio del estrés y la exploración de roles desconocidos. No sólo están diseñados para entretener, sino también para desarrollar la imaginación y enseñar - anticipación, toma de decisiones y responsabilidad. Los talleres ayudan a desarrollar las habilidades sociales e interpersonales de los participantes.

Un buen ejemplo práctico de cómo utilizar un juego empresarial es Chłopska Szkoła Biznesu (Escuela de Negocios Campesina), que fue probada durante el proyecto CHARGER. Este juego permitió a un grupo de 20 participantes ver los mecanismos de la economía de libre mercado, promovió la actitud emprendedora, desarrolló las competencias sociales de los jugadores e integró muy bien al grupo.

4. Los juegos en Educación

Los juegos de mesa son una de las formas más populares y comunes de juegos utilizados por los individuos y las familias. Los juegos de mesa se han convertido recientemente en parte del proceso pedagógico: en los manuales de enseñanza, aparecen "nuevos" conceptos como la gamificación en los manuales de enseñanza. El uso de juegos de mesa puede traer muchos beneficios:

- **Jugar a juegos de mesa mejora la capacidad de análisis y estimula el cerebro:** Esta actividad es un ejercicio maravilloso para el cerebro porque el juego estimula las áreas

cerebrales que son responsables de la formación de pensamientos complejos y de la memoria tanto para los jóvenes como para los adultos, y ayuda a practicar habilidades cognitivas esenciales, como la resolución de problemas y la toma de decisiones. Por otro lado, también les ayudan a desarrollar sus habilidades analíticas mientras se divierten y lo hacen porque tendrán que pensar en qué lanzamiento hacer o qué plan emprender para estar más cerca de ganar.

- **Son sociales:** La base de los juegos de mesa es la cooperación. Florece cuando es "manejada" por el trabajo en equipo. Reúne a extraños, viejos amigos, compañeros de trabajo. Jugar juegos de mesa es la manera perfecta de pasar tiempo con los compañeros y fortalecer los lazos con otros seres humanos. Los juegos de mesa ayudan a las personas a interactuar, socializar y divertirse. Las personas que son absolutamente extrañas pueden sentirse cómodas entre sí rápidamente porque, después de todo, sólo están jugando. Jugar un juego de mesa enseña habilidades sociales vitales. Hay una emocionante atmósfera de comunicación y competencia que estimula la expresión verbal mientras se cultivan rasgos de paciencia y persistencia.
- **Nos recuerda lo que es vivir en un mundo real:** Uno de los beneficios más asombrosos de los juegos de mesa es que estos métodos tradicionales eliminan a la gente del mundo digital. Los juegos de mesa se dedican a actividades que no implican mirar fijamente a un teléfono inteligente, tableta o pantalla de computadora.
- **Sirve para aprender a tolerar la frustración:** Este es otro beneficio que estos juegos traen porque sirven para demostrar que no siempre se gana y que las derrotas también deben ser aceptadas, enseñándoles "espíritu deportivo" y usándolo para esforzarse y concentrarse más en el juego futuro
- **Desarrollar la memoria de trabajo y la concentración:** Entre el conjunto de ventajas que ofrecen los juegos de mesa también está el hecho de que muchos de ellos ayudan a los participantes a mejorar su concentración y memoria y esto es algo que les ayudará a hacer lo mismo para los estudios, por ejemplo.
- **Desarrollar habilidades para la toma de decisiones:** Ni que decir tiene que disfrutar de este tipo de entretenimiento es también una forma de que los jóvenes, desde una edad temprana y en función de las situaciones a las que se enfrentan en cada juego, empiecen a aprender a pensar en cómo resolver ciertos obstáculos que aparecen en su camino y a tomar decisiones sobre ellos. Esto, a su vez, también les ayudará a aceptar las consecuencias de estas decisiones.

- **Los juegos de mesa aumentan la creatividad y la confianza en sí mismos:** Jugar a juegos de mesa es una oportunidad perfecta para conectarse y abrirse, también ayuda a mostrar un lado creativo de la personalidad de una manera no intrusiva o arrogante, lo que puede ser muy beneficioso para los "tipos introvertidos". Los juegos de mesa son una herramienta increíble para jóvenes y adultos tímidos. Jugar los empuja a desarrollar sentidos más fuertes de creatividad e individualidad que llevan a una mayor autoestima y a una sensación de satisfacción de ser incluidos y "notados".

4.1. Tipos de juegos de mesa

Los juegos se utilizan para el aprendizaje de las habilidades psicomotrices y lógicas en los jardines de infancia - "Hello Sunshine! En estos casos, el educador que desee utilizar los juegos de mesa como recurso pedagógico debe, sin embargo, ser capaz de elegir el tipo de juego que necesitan los alumnos. Los mismos juegos no pueden ser utilizados en la educación primaria y secundaria, así como se elegirán juegos diferentes de acuerdo a las necesidades del alumnado.

Podemos diferenciar muchos tipos de juegos de mesa, ya que se agrupan según diferentes criterios. Según los componentes del juego que intervienen, podemos clasificarlos de la siguiente manera:

- **Juegos de dados:** En el que el uso de los dados es esencial para la ejecución del juego. Aquí podemos agrupar "el juego de la oca" y como juegos modernos tenemos a "King of Tokio" o también en el juego Risk, en el que el uso de los dados es decisivo.
- **Juegos de fichas y fichas:** Estos juegos se juegan con fichas que son las que dan valor al juego.
- **Juegos de cartas:** En este tipo de juegos de mesa encontrarás una gran variedad de juegos con el factor común de usar las cartas como base. Entonces podemos encontrar juegos muy diferentes como los "Citadels", donde las cartas representan los personajes y los distritos a construir o el juego "Coloretto", en el que las cartas llevan dibujos de camaleones de colores que tendrán que ser agrupados para sumar puntos.
- **Juegos de mesa:** En esta categoría, usted encontrará la gran mayoría de todos los tipos de juegos. Podemos hacer una subcategoría entre lo tradicional y lo moderno o lo contemporáneo. Así, entre los tradicionales están el ajedrez o las damas. Ejemplos de juegos de mesa modernos incluyen "Colonos de Catán" o "Ticket to Ride".

Podemos decir que esta clasificación se utilizó para los juegos de mesa tradicionales. Sin embargo, con las nuevas generaciones, han nacido innumerables juegos. Podemos explorar qué tipo de juegos de mesa son comunes en la sociedad contemporánea:

- **Juegos temáticos (Ameritrash):** En este tipo de juegos el tema es lo más importante. El contenido, el material, el escenario, deben ser fieles al tema. Pueden combinar miniaturas con tarjetas o tableros. La mecánica del juego suele ser más simple y el factor suerte será muy representativo. Aquí podemos encontrar juegos como el "Imperial Assault" de Star Wars o los famosos Dungeons and Dragons con diferentes ediciones y aventuras.
- **Juegos Europeos (Eurogames):** Nacido posiblemente para eliminar aspectos negativos de muchos juegos de mesa como la larga duración y la eliminación de personajes. Estos son juegos que tienden a atraer a personas que no han jugado mucho antes. Ejemplos de esto son juegos como "Agricola" y "Ticket to Ride".
- **Juegos de guerra:** Son juegos en los que se experimentan batallas, guerras inspiradas o no en la realidad. Ejemplos: "Warhammer 40K" o toda la "saga de Battlelore". También consisten en miniaturas muy realistas.
- **Juegos abstractos:** No tiene un tema, no describen una historia. Se trata de juegos sencillos en los que suele haber más estrategia que suerte. Por ejemplo, "Abalone".
- **Juegos de fiesta:** Estos son juegos para múltiples jugadores donde lo más importante es la diversión y el entretenimiento. Entre los más tradicionales, encontramos el famoso Party & CO o Taboo. Además, en esta nueva era de juegos de mesa tenemos juegos de fiesta muy diferentes, como todas las sagas del juego Time's Up! o Jungle Speed.
- **Rellenos:** Son juegos rápidos y sencillos, pero sin perder la diversión y el valor del juego. Por ejemplo, "Sushi Go" o "Laberinto mágico".

4.2. El Rol de los juegos de mesa

Modo Grosso, podemos definir una serie de habilidades a desarrollar dependiendo del tipo de juego que utilicemos. Por ejemplo, juegos de la oposición - "Munchkin", "Ticket to ride". y "Carcassonne" - trabajar sobre conceptos como la superación individual, el pensamiento crítico en relación con las propias decisiones y con las de los demás y, en la mayoría de los casos, las habilidades de negociación. Los juegos cooperativos - "Pandemia", "Desierto Prohibido" o "La fuga de Colditz" - permiten al educador trabajar en aspectos comunicativos y de trabajo en

grupo, así como fomentar el liderazgo y el diálogo como fuente de resolución de conflictos. Conceptos como la solidaridad, la coordinación y la supremacía de lo común sobre lo individual son valores que deben reinar en la vida personal del estudiante en el futuro y en sus relaciones familiares y profesionales.

¿Qué competencias específicas pueden desarrollar los diferentes tipos de juegos de mesa? A nivel general y continuando con el objetivo de ilustrar con ejemplos las diferentes enseñanzas para las que nos pueden servir los juegos de mesa, nos encontramos con que pueden ser, de forma sencilla y per se, una fuente de conocimiento. Juegos como los "Gloria Trails", "Twilight Struggle", "May" o "Chrononauts" son una fuente inagotable de conocimiento histórico, gracias a la recreación de acontecimientos reales con suficiente fidelidad.

El cada vez más popular "Dixit", en el que los jugadores inventan historias, como "Érase una vez" o "Story cubes", sin duda desarrollan la capacidad creativa del estudiante, así como simples variaciones de sus reglas, puede fomentar el desarrollo de la memoria o el aprendizaje de otros idiomas.

La gestión de los recursos, la capacidad de negociación, la proyección espacial y una perspectiva a largo plazo son habilidades que hay que desarrollar en los llamados eurojuegos, como "Los Colonos de Catán", "Agricola" o "Puerto Rico". Es esencial destacar el verdadero potencial educativo de estos juegos: la creación de un subsistema generador de recursos en el que los jugadores tienen que arreglárselas de forma óptima, negociando entre ellos. Con un eurogame, los alumnos desarrollan su capacidad de gestionar, planificar, elaborar y modificar estrategias a corto y largo plazo; capacidades que se verán moderadas por la influencia de un azar más o menos elevado, la acción de otros jugadores y la existencia de objetivos mutables. En resumen, se fortalece el pensamiento estratégico. Si somos capaces de hacer que un joven alumno de primaria desarrolle esta capacidad, habremos alcanzado un logro mucho mayor del que podemos imaginar, ya que, una vez instalado, el pensamiento estratégico permanece e influye en todas las decisiones de la vida del alumno. Es por ello que este tipo de juegos encajan perfectamente -con sus adaptaciones y excepciones- en todos los niveles educativos, especialmente en la enseñanza secundaria, donde los alumnos experimentan un cambio en el desarrollo de las matemáticas, la lógica o la gestión de proyectos.

5. Diccionario y Glosario

A

Juego de estrategia abstracto:

- n. 1) Un juego generalmente limitado a dos jugadores e información perfecta (es decir, sin aleatoriedad) a menudo con temas incidentales o irrelevantes. (El ajedrez tiene un tema, pero puede ser ignorado. Un alfil es sólo el nombre de una pieza que se mueve en diagonal)
- 2) Un juego sin tema.

Ameritrash:

- n. Un eslogan para los "juegos de mesa al estilo americano". En general, esto significa juegos que enfatizan un tema altamente desarrollado, conflicto entre jugadores, y usualmente presentan un nivel de suerte de moderado a alto. Ejemplos de juegos clásicos de Ameritrash incluyen Axis & Allies, Dune, Cosmic Encounter, Talisman, y Twilight Imperium.

Juego de control de área:

- n. Un tipo de juego donde los jugadores anotan por tener la mayor cantidad de piezas en áreas particulares del tablero. Ejemplos: El Grande, San Marco, Luis XIV.

Juego de subastas:

- n. Un juego en el que los jugadores pujan por los recursos como mecanismo principal. También llamado juego de pujas. Ejemplos: Arte Moderno, Ra.

B

BGG:

- n. Una forma corta usada cuando se refiere al sitio web [BoardGameGeek](http://BoardGameGeek.com). La URL corta para BoardGameGeek es bgg.cc.

Equilibrio:

- 1. n. La forma en que se igualan los elementos de un juego en relación con cada jugador. A menudo el equilibrio se establece dando a todos los jugadores posiciones iniciales similares y se mantiene usando mecanismos para herir al aparente líder o ayudar al probable perdedor.

2. n. El estado de un juego donde los jugadores igualmente hábiles tienen aproximadamente la misma oportunidad de ganar el juego sin importar la posición inicial, el orden de los turnos, etc. No implica igualdad entre los lados - un juego como el Ogro, donde un lado tiene un solo tanque enorme contra un lado con muchos pequeños puede ser considerado equilibrado si ambos lados tienen la misma oportunidad de ganar.

3. v. Modificar la configuración de apertura de un juego para crear una posición de salida más igualitaria. Las pujas laterales y la estrategia del pastel son formas comunes de equilibrar un juego.

Juego de pujas:

n. Ver juego de subasta.

Un farol:

v. Dar una falsa impresión del valor de los objetos ocultos en su posesión (como las tarjetas) o de sus intenciones. Esto puede ser explícitamente por declaración directa o implícitamente a través de acciones en el juego. El póquer es el juego de farol más conocido.

C

Redacción de cartas:

n. una mecánica de juego donde la principal manera en que los jugadores adquieren las cartas es seleccionándolas de una pantalla boca arriba. El diseñador Alan R. Moon ha diseñado muchos juegos utilizando esta mecánica. Ejemplos: Union Pacific, Tren de Carga, Ticket to Ride, Alhambra, Thurn y Taxis.

n. Un mecanismo de juego donde los jugadores seleccionan cartas de un subconjunto de las cartas disponibles para formar una baraja o una mano o para seleccionar la siguiente carta a jugar. Ejemplos: [Cuento de hadas](#), [7 maravillas](#) y [Agrícola](#) (variante), donde se pasa una mano de cartas y los jugadores seleccionan cartas individuales antes de pasar las cartas que quedan en la mano. [Magic: The Gathering](#) (múltiples variantes) y [Race for the Galaxy](#) (variante) donde los jugadores dibujan cartas para formar mazos que luego utilizan para jugar el juego.

Juegos cooperativos:

Juegos en los que todos los jugadores trabajan juntos en el mismo equipo, tratando de vencer la inteligencia artificial incorporada del sistema de juego. Los ejemplos incluyen, [Pandemia](#) y [Pánico en el Castillo](#).

D

D6:

n. Abreviatura común de "dado de seis caras". De manera similar, D8 se refiere a "dado de ocho caras". d10, d12 y d20 también son términos comunes. Un par de dados de seis caras a veces se llama 2D6. Estas abreviaturas son más comunes en RPGs y juegos de guerra.

Dados (juego de):

Un juego de dados es un juego en el que tirar los dados es una característica principal.

Ejemplos de juegos de dados son: [Can't Stop](#), [Escape](#) y [Sharp Shooters](#). Simplemente porque un juego tiene dados no lo convierte en un juego de dados, el juego debe tener su enfoque principal en tirar los dados para jugar.

“Dungeon Crawler”:

Un tipo de escenario en los juegos de rol de fantasía en el que los héroes navegan por un entorno laberíntico, luchando contra varios monstruos y saqueando cualquier tesoro que puedan encontrar. Los ejemplos incluyen, [ratones y místicos](#), [descendenciat: Journeys in the Dark \(Second Edition\)](#) y [claustrofobia](#).

E

Económico (juego):

n. Un juego que modela un sistema microeconómico (es decir, un negocio o una industria) o macroeconómico (es decir, una nación o una colonia). Típicamente, los jugadores tendrán que invertir en varios factores de producción: mejoras capitales (como centrales eléctricas, pistas de RR, asentamientos y ciudades), materias primas/recursos (combustible, trigo/oveja/madera/madera/madera/roca) y mano de obra, con el fin de obtener ingresos, que luego se reinvierten en más factores de producción para producir más ingresos, etc. El dinero NO siempre está presente en un juego económico, pero a menudo lo está. Del mismo modo, la presencia de dinero puede no indicar necesariamente un juego económico. Ejemplos: [1830: Ferrocarriles y barones ladrones](#), Monopoly, [Puerto Rico](#) y Catan.

Euro / eurogame:

n. sinónimo de [juego alemán](#), este término enfatiza la publicación más frecuente de juegos de estilo alemán en otros países de Europa.

F

Familiar (juego):

n. Un juego que típicamente tiene reglas simples, un tiempo de juego corto, niveles relativamente altos de [abstracción](#) e [interacción con el jugador](#), y requiere tres o más jugadores. Un gran porcentaje de estos juegos tienen su origen en Alemania.

“Filler”:

n. Un juego con reglas muy simples y un tiempo de juego extremadamente corto. Este tipo de juego se utiliza con frecuencia entre juegos [más pesados](#).

G

“Game system”:

n. Un conjunto de componentes y/o reglas que se utilizan para crear juegos. Los sistemas de juego están listados bajo [Juegos por equipos](#).

“Gamer”:

n. Una persona a la que le gusta pasar la mayor parte de su tiempo libre jugando.

H

“Heavy Game (Juego pesado)”:

n. Tener reglas muy complejas y/o [estrategias](#) complejas que requieren una reflexión profunda, una planificación cuidadosa y largos tiempos de juego.

Hex:

n. Abreviatura de hexágono. Los hexágonos son una forma regular de seis lados que se puede usar completamente para cubrir un plano plano sin dejar huecos o tener formas adyacentes que se encuentran sólo en un punto. Por lo tanto, se utilizan comúnmente en tableros de juego (especialmente para juegos de guerra).

K

“Kingmaker”:

n. Un jugador, él mismo en una posición perdedora, que tiene el poder de decidir quién ganará una partida determinada.

L

Ligero:

Tener reglas y [estrategias](#) muy simples que no requieren una reflexión profunda. También se puede utilizar para describir un juego con un tiempo de juego extremadamente corto. (Vea también [filler](#), [openner](#), [closer](#) y [beer & pretzels game](#)).

Luck (suerte):

n. Un resultado de la aleatoriedad que da a uno o más jugadores una ventaja dentro de un juego.

M

Mayorías (juego de):

n. Un tipo de juego en el que los jugadores puntúan por tener la mayor cantidad de objetos de un tipo en particular (como acciones en varias compañías). (Los norteamericanos podrían considerar que este nombre es erróneo debido a su distinción de [pluralidad/mayoría](#), mientras que otros países podrían utilizar la mayoría/mayoría absoluta). Ejemplos: Union Pacific, Adquirir, Tren de carga.

Mecánica:

n. Parte del sistema de reglas de un juego que cubre un aspecto general o específico del juego.

Meeples:

n. "Meeples" es un término que describe las piezas antropomorfas de juego ([imagen](#)) en los juegos, originalmente utilizadas para describir las utilizadas en [Carcassonne](#). Ahora se usa más ampliamente para referirse a casi cualquier peón o figura en un juego. Se cree que el término fue utilizado por primera vez por Alison Hansel como abreviatura ad hoc de "mi

pueblo", como se señala en [este informe de sesión de 2001](#) y se describe en detalle en [esta historia](#).

Miniaturas (juego de):

n. Un tipo de [juego de guerra](#) que utiliza pequeñas figuras tridimensionales de plomo o plástico para representar unidades militares y representar conflictos a nivel táctico. A menudo estos juegos tienen un alto nivel de [simulación](#) o [recreación](#). A menudo, este tipo de juego no se juega en un tablero con espacios marcados, sino directamente en la mesa o en un terreno modelo, y la determinación de las distancias a mover o disparar se hace utilizando una cinta métrica o un palo. (Alas de Guerra incluso sin miniaturas físicas) es un buen ejemplo: las cartas de maniobra se usan para medir el movimiento de cada avión.

Negociación (juego de):

n. Un juego en el que los jugadores hacen tratos y negocian recursos o favores como [mecanismo](#) principal. La [diplomacia](#) es quizás el mejor ejemplo de este tipo de juego. La negociación es una de las [categorías de juegos](#) usadas en BoardGameGeek.com.

P

Party Game:

n. Un juego que está diseñado para grandes grupos de personas y que enfatiza la interacción social, la creatividad y/o la volubilidad. Ejemplos: [Tabú](#), [Charadas](#)

Player Interaction:

n. El grado y la frecuencia con la que los jugadores pueden afectarse unos a otros durante una partida. La alta interacción de los jugadores puede reducir el [tiempo de inactividad de](#) un juego. Los juegos con poca o ninguna interacción directa con los jugadores se denominan a veces Solitarios Multijugador.

Prueba de juego:

v. Examinar las reglas y jugar un prototipo de juego para encontrar posibles mejoras y determinar su viabilidad.

PnP:

n. Imprimir y jugar. Los juegos o expansiones de Print & Play son archivos que contienen ilustraciones (tableros/tarjetas/etc.) y reglas que están disponibles en Internet. Cualquier persona que lo desee puede descargarlos, imprimirlos y reproducirlos.

PvP:

Jugador contra Jugador.

R

Randomness (aleatoriedad):

n. Cuando los eventos o las acciones de los jugadores en un juego son muy impredecibles. A menudo los jugadores tendrán poco o ningún control sobre los elementos que controlan su rendimiento en el juego.

Rejugabilidad:

n. La capacidad de un juego de continuar entreteniendo después de jugar varias veces.

RPG:

n. Abreviatura de Juego de Rol, en el que un gamemaster crea un argumento progresivo y otros jugadores controlan a los personajes dentro de la historia. Ejemplo: [Dragones y Mazmorras](#).

S

“Set up”:

n. La primera fase de un juego, durante el cual los jugadores preparan todos los [componentes](#) que serán necesarios para jugar.

Simulación:

n. Un juego que pone un gran énfasis en la representación precisa de la realidad histórica.

Strategy (estrategia):

n. 1. El plan que un jugador usa en un juego. ad -ic. 2. Requerir decisiones de juego basadas en metas a largo plazo. 3. Estratégico: En un sentido de [juego de guerra](#), un juego a gran escala en el que las unidades representan grandes formaciones militares (brigadas y más

grandes) sobre un área de amplio alcance (como una nación o continente). Típicamente estos juegos tienen un alto nivel de [abstracción](#) y un bajo nivel de detalle para representar el conflicto. Tal juego representa una guerra entera o una gran campaña.

T

Temático (juego):

Estos son juegos que enfatizan un [tema](#) altamente desarrollado, conflicto de jugador a jugador, y usualmente presentan un nivel de [suerte de](#) moderado a alto. Algunos ejemplos de juegos temáticos clásicos son [Axis & Allies](#), [Dune](#), [Cosmic Encounter](#), [Talisman](#) y [Twilight Imperium](#).

Tema:

n. 1. El tema o materia de un juego. adj -atic. 2. Tener reglas y mecanismos basados en suposiciones con respecto al tema del juego. A menudo se considera lo contrario de lo [abstracto](#).

Tiles placement Game (juego de colocación de losetas):

n. Un juego que incluye la colocación de componentes en una superficie de juego (en lugar de mover componentes a lo largo de la superficie de juego) como [mecanismo](#) principal.

Ejemplos: [Carcassonne](#), [Samurai](#).

V

VP (Victory points):

n. Puntos de Victoria. A veces se pronuncia "Veeps" o "Vee Pees". Plural se puede deletrear como VP's, VPs o sólo VPs. Los puntos se acumulan por completar varias acciones que cuentan para la victoria. Algunos juegos usan el término "puntos" para referirse a otros factores: puntos de movimiento, puntos de acción, etc.

W

Wargame:

n. Un juego en el que los jugadores ponen unidades militares o unidades de tipo militar en conflicto directo o indirecto entre sí. El objetivo de estos juegos es típicamente la

aniquilación de los oponentes y/o el logro de ciertas condiciones [estratégicas](#). Estos tipos de juegos suelen tener un alto contenido [temático](#) y un grado variable de [abstracción](#). (Ver también [juego de miniaturas](#)). Los juegos de guerra se subdividen en tres escalas generales: [Estratégico](#), [Operativo](#) y [Táctico](#).

Worker placement (Colocación de trabajadores):

n. Término utilizado para describir la mecánica de juego que implica un "menú de selección de acciones de bloqueo, basado en fichas y limitado por turnos". Los jugadores, por orden de turno, colocan fichas (también conocidas como trabajadores) para seleccionar varias acciones presentadas en un tablero, cartas, fichas, etc. Una vez que una acción es seleccionada, usualmente no puede ser seleccionada de nuevo en esa ronda. A menudo los jugadores pueden pensar en esto como un supervisor que despliega a los trabajadores en varios trabajos. Una mecánica de juego muy popular utilizada en muchos juegos recientes como: Agrícola, Caylus, Edad de Piedra, Pilares de la Tierra, etc.

6. Referencias

- Aldrich, C. (2009) *Mundos virtuales, simulaciones y juegos para la educación: Una visión unificadora*. *Innovate 5* (5),[en línea][Consultado el ¹⁵ de febrero de 2018].
<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.co.uk/&httpsredir=1&article=1007&context=innovate>
- Axe, H. & Routledge, H. (2011) *Aplicaciones prácticas de los juegos serios en la educación. In: Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches, IGI Global*, 2011, pp. 961-962.
- Bandura, A. (1993) *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Psicólogo educativo*, 28(2), 117-148.
- Barab, S. (2012) *Juegos, Aprendizaje y Sociedad: Aprendiendo y significando en la era digital*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). *El componente proactivo del comportamiento organizacional: Una medida y correlaciona*. *Journal of organizational behaviour*, 14(2), 103-118.
- Batsleer, J. R. (2008) *Informal Learning In Youth Work*. Londres: Sage.
- Bell, L. & Thurlby-Campbell, I. (2017) *Agency, Structure And The “nini” Policy Problem: The Experiences Of Young People*. Londres: Bloomsbury.
- Bellotti, F. et al (2010) *Designing effective serious games: opportunities and challenges for research, número especial: creative learning with serious games*, *Int. J. Tecnología emergente. Aprende. (IJET)* 5.
- C.I.P. Citizens in Power' *guidelines for the development of educational games using NFE*. *Juegos en NFE*[en línea][Consultado el ¹⁰ de febrero de 2018]
<http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jt0064e/10.html> DIFUNDE LA PALABRA-
- Clifford, J & Thorpe, S. (2007) *Workplace Learning & Development: Entrega de ventajas competitivas para su organización*. Londres: Kogan Page.
- Coffield, F. (2000) *The Necessity Of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press.

Co Workshops (2016) *Serious Games & Kolb's Learning Cycle*. [En línea][Consultado el 5 de enero de 2018] <http://www.coworkshops.org/2017/06/08/serious-games-kolbs-learning-cycle/>

Coombs, P. H., Prosser, C. y Ahmed, M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, Nueva York: Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación.

Simposio del Consejo de Europa sobre la educación no formal: Informe (2001), Estrasburgo.

Coyle, D. et al. (2010) *AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookal, D. (2010) *Serious Games, Debriefing, y Simulation/Gaming as a Discipline, Simul.* Gaming 41(6), pp. 910-915.

De Grove, F. (2010) *Uncharted waters? Explorar las opiniones de los expertos sobre las oportunidades y limitaciones de los juegos serios para el aprendizaje de idiomas extranjeros, en: Proc.s 3rd Int.l Conf. on Fun and Games*. Lovaina: Bélgica.

De Jong, J., & Wennekers, S. (2008) *Conceptualizing entrepreneurial employee behaviour*. EIM-SCALES (Análisis Científico del Emprendimiento y las PYMES).

Diseñar juegos educativos a través de un modelo conceptual basado en reglas y escenarios. [En línea][Consultado el 12 de febrero de 2018]

<http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=etcpress>

Deterding, S. (2011) *Situated motivational affordances of game elements: Un modelo conceptual*. En Gamification: Usando Elementos de Diseño de Juegos en Contextos No-Juegos, un taller en CHI.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011) From *game design elements to gamefulness: defining gamification*. En las Actas de la 15ª Conferencia Internacional Académica MindTrek: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15). ACM.

EMCC (2012) *Polonia: Informe analítico comparativo de ERM sobre los jóvenes sin empleo, educación y formación ("nini")*. [En línea][Consultado el 2 de febrero de 2018] <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/emcc/comparative-information/national-contributions/poland/poland-erm-comparative-analytical-report-on-young-people-not-in-employment-education-and-training>

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of “nini”s*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.

Fay, D., & Frese, M. (2001) El *concepto de iniciativa personal: Una visión general de los estudios de validez*. Human Performance, 14(1), 97-124.

Fletcher, G. (2016) *The Routledge Handbook of Philosophy Of Well-Being*. Oxon: Routledge.

Fullerton, T. (2014) *Taller de diseño de juegos: Un enfoque centrado en el juego para crear juegos innovadores*. 3ª Edición. CRC Press.

Agencia de Desarrollo de Recursos Humanos de Chipre: [En línea][Consultado el 21 de febrero de 2018]

<http://www.hrdauth.org.cy/>

Kaplan, G & Cagiltay, K. (2006) An *Instructional Design/Development Model for the Creation of Game-like Learning Environments: El modelo FIDGE*. 93-112.

King, p, W. (2009) *Climbing Maslow's Pyramid: Escogiendo tu propio camino a través de la vida*. Leicester: Matador.

Leadbeater, C. (2000) *Living on Thin Air. La nueva economía*. Pingüino: Londres.

Learning, Education and Games Volumen Dos: Bringing Games into Educational Contexts. [En línea][Consultado el 12 de febrero de 2018]

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11042-013-1821-1> DIFUNDE LA PALABRA-

Martens, A. y otros (2008) *Game-Based Learning with Computers - Learning, Simulations, and Games*. In: Pan Z., Cheok A.D., Müller W., El Rhalibi A. (eds) Transactions on Edutainment I. Lecture Notes in Computer Science, vol. 5080. Springer, Berlín, Heidelberg, pp. 180-181.

Mehisto, P. et al. (2008) *Uncovering CLIL*. Londres: Macmillan.

Ministerio de Energía, Comercio, Industria y Turismo de Chipre: [En línea][Consultado el 17 de febrero de 2018] <http://www.mcit.gov.cy>

NESTA (2013) *Nivelación con aprendizaje basado en juegos*. [En línea][Consultado el 24 de febrero de 2018] <https://www.nesta.org.uk/blog/levelling-games-based-learning>

O'Neill, H. F. et al (2005) *Classification of learning outcomes: evidence from the computer games literature*. The Curriculum Journal, 16.

Otto, H. (2017) *Empowering Young People In Disempowering Times: Combatir la desigualdad a través de políticas orientadas a la capacidad*. REINO UNIDO: Elgar.

Prensky, M. (2005) En los juegos digitales para la educación, la complejidad importa. Educational Technology, 45(4).

Proyer, M. et al (2017) *Doing Social Inclusion: Apuntando a la conquista de la crisis a través de diálogos y juegos basados en el juego*. En M. Pivec & J. Gründler (Eds.), Proceedings of Proceedings of the 11th European Conference on Game-Based Learning. Lectura: Academic Conferences and Publishing International Limited, pág. 556.

Rauner, F. et al. (2010) *Innovative Apprenticeships: Promoviendo transiciones exitosas de la escuela al trabajo*. 2n ed.USA: Transactional Publishers.

Reeves, B., & Read, J.L. (2009) *Total Engagement: Uso de juegos y mundos virtuales para cambiar la forma en que las personas trabajan y las empresas compiten*. Boston, Estados Unidos: Harvard Business School Press.

Rubén, B. (1999) *Simulaciones, juegos y aprendizaje basado en la experiencia: The quest for a new paradigm for teaching and learning, "Simulation and gaming"*, Vol. 30, No 4, pp. 502-503.

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2009) Jugar juegos de mesa con números lineales -pero no circulares- mejora la comprensión numérica de los preescolares de bajos ingresos. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 545-560.

Smith, M. (1988) *Developing Youth Work. Educación informal, ayuda mutua y práctica popular*. Milton Keynes: Open University Press.

Stewart, J. et al (2013) *The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy*, pág. 83.

Van Eck, R. (2006) *Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless*, EDUCAUSE Rev. 41 (2).

Williamson, B. (2009) *Juegos de ordenador, escuelas y gente joven: Un informe para educadores sobre el uso de los juegos para el aprendizaje*. Futurelab: Bristol.

Wouters, P. et al (2009) *Current practices in serious game research: a review from a learning outcomes perspective*. En Connolly T.M., Stansfield M., Boyle E.A. (Eds.), Games-based learning: Técnicas y prácticas efectivas, PA: Grupo de ideas, Hershey.

Ulicsak, M. (2010) *Juegos en la Educación: Juegos serios*. Futurelab: Bristol.

Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010) *Comportamiento innovador en el lugar de trabajo: El papel de las expectativas de rendimiento y de imagen*. Academy of Management Journal, 53(2), 323-342.

Escrito por: Majid Hussain *MSc, PGDip, BA, Plls*, Marek Urbaniak *PhD*, Angelos Parmatzias, Manuel Semitiel, Sibisse Cazalla & Azeem Iqbal



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

