

# Vacíos y potencialidades en el enfoque de la Guerra Civil y la Segunda República en el campo de la *gamificación* y los *serious games*<sup>1</sup>

MANUELA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
LEANDRO MARTÍNEZ PEÑAS  
Universidad Rey Juan Carlos

## **Resumen:**

La guerra civil española y los años previos a la misma presentan un trato muy diferenciado en el mundo de los juegos según el modelo del que

---

DOI: [https://doi.org/10.31819/9783968695228\\_009](https://doi.org/10.31819/9783968695228_009)

- 1 Este artículo ha sido desarrollado como una acción financiada por la Comunidad de Madrid en el marco del Convenio Plurianual con la Universidad Rey Juan Carlos en la línea de actuación 1, Programa de Estímulo a la Investigación de Jóvenes Doctores. Ref. proyecto V793, Acrónimo DEFSEG-GAMES, “Diseño, implementación y análisis de procesos gamificados y *serious games* para la consolidación de una cultura democrática de Seguridad y Defensa”.

hablemos. Si bien tiene una muy numerosa presencia en el mundo de los *wargames*, llama la atención su ausencia completa o casi completa en otros campos, como los juegos de rol, los juegos de rol en vivo (LARPG), los juegos *play by mail*, los juegos de preguntas y respuestas, los juegos cooperativos o los más recientes *matrix games*. Este artículo analizará las debilidades y fortalezas de cada uno de estos modelos a la hora de utilizarse para analizar la Guerra Civil y los años previos a la misma, buscando sus potencialidades para el diseño futuro de modelos que sean capaces de explotarlas en contextos de transferencia del conocimiento y de formación docente. Sin duda, un factor determinante es el mayor distanciamiento emocional respecto de los hechos recreados que ofrecen los *wargames* frente a otros modelos de carácter mucho más inmersivo, como los juegos de rol y los LARPG, y frente a tipologías de juego que implican la interacción directa entre grupos de jugadores, como los *matrix games*, en contextos que no están sometidos a una mecanización intensa, como sí ocurre en el caso de los *wargames*. La aportación profundizará en esta cuestión y en vías para solventar los vacíos que se derivan de la misma.

*Serious games*, análisis de modelos, diseño de modelos, formación docente.

## 1. El pasado presente

Cuando se habla de la guerra civil española en el ámbito de los juegos, un modelo es el predominante —y casi podría decirse que el único existente—: los *wargames* de mesa, de los cuales existe un variado catálogo, objeto de otras de las aportaciones del presente volumen, que abordan el conflicto de 1936-1939 simulando las operaciones militares, con mayor o menor detalle y añadiéndole más o menos profundidad según su enfoque, sobre un tablero de juego.<sup>2</sup>

---

2 La coincidencia en una misma serie de procesos históricos con la Primera y la Segunda Guerra Mundial ha favorecido el que la Guerra Civil haya sido un conflicto abordado con cierta frecuencia dentro del universo de los *wargames*. Un ejemplo de cómo lo fue la Gran Guerra puede verse en Leandro Martínez Peñas y Erika Prado Rubio: “La Primera Guerra Mundial en los juegos de mesa: dificultades en su uso docente”. En: Francesco Mastroberti/Stefano Vinci (ed.): *Il*

Por el contrario, los años previos al conflicto —si se quiere, desde 1920 en adelante, con los traumáticos acontecimientos de Annual, las dictaduras de Primo de Rivera y de Dámaso Berenguer y, por último, con el advenimiento y la turbulenta existencia de la Segunda República— presentan un vacío casi absoluto en lo que se refiere a aproximaciones desde el punto de vista de los juegos de mesa ( $\leftrightarrow$  *Kuschel I.4*; *Gonzalo Iglesia II.3*; *Prado Rubio III.3*).

La pervivencia de una memoria viva de aquellos conflictivos años dentro de la sociedad española, incluso por parte de los que no los vivieron en primera persona, así como la extensión de sus consecuencias, a través de la dictadura franquista, hasta los últimos años de la década de 1970, es, sin duda, uno de los elementos esenciales que explican el vacío que, en muchos modelos de ludificación, ocupa el espacio correspondiente a la guerra civil española. Se trata de un pasado que, ochenta y dos años después de lo que el franquismo denominó Día de la Victoria —1 de abril de 1939—, sigue muy presente para una parte de la sociedad española, como muestran no pocos de los debates relacionados con la Guerra Civil o con el franquismo que han ocupado espacio mediático en los últimos años: la controvertida Ley de Memoria Histórica, las polémicas relativas a la sustitución de los nombres de calles asignadas a personas vinculadas al régimen del general Franco o todo lo relacionado con el valle de los Caídos y la exhumación de los restos del dictador.

En un mercado español en el que las sensibilidades sobre el conflicto fratricida de 1936-1939, sobre los acontecimientos que llevaron a él y sobre las consecuencias que se derivaron del mismo, siguen a flor de piel en buena parte de los consumidores potenciales, no puede sino considerarse una opción lógica el que las empresas dedicadas comercialmente al diseño, producción, distribución y venta de diversos modelos de entretenimiento gamificado prefieran no adentrarse en un terreno potencialmente polémico. El temor a que un enfoque errado, un malentendido terminológico o la posibilidad de ofender

---

*Mediterráneo e la grande guerra. Diritto, politica, istituzioni.* Bari: Università degli studi di Bari Aldo Mor 2016, 159-175.

sensibilidades, aún de forma no intencionada, generen una publicidad negativa del producto y la marca o incluso —y más probablemente— una reacción adversa en redes sociales ha retraído hasta la fecha a la mayor parte de desarrolladoras de juegos en España de abordar aquel periodo histórico (↔ *Marti I.1*; *Jiménez Alcázar/Venegas Ramos II.1*; *Alaguero Rodríguez/Ruiz Román III.2*).

La excepción cabe encontrarla en los *wargames*, los juegos que simulan los acontecimientos bélicos desde un prisma principalmente militar, aunque en ocasiones incorporen elementos políticos, económicos o diplomáticos<sup>3</sup> como una manera de recrear con una perspectiva más amplia el contexto general en el que tuvieron lugar las acciones militares.<sup>4</sup> La naturaleza táctica y, en cierto sentido, aséptica les ha permitido sortear esa suerte de tabú que parece aplicarse a la mayor parte de los demás modelos de juego a la hora de abordar el conflicto.<sup>5</sup> La propia mecanización de los *wargames*, en los que se procura que las reglas cubran el mayor número de eventualidades posibles sin margen para la interpretación personal de los jugadores, contribuye a producir una cierta despersonalización en la aproximación de estos a los acontecimientos recreados, incluso cuando los juegos escenifican hechos que van más allá de lo considerado lícito en el marco de los conflictos bélicos.<sup>6</sup>

---

3 El Derecho y las escuelas diplomáticas fueron de los primeros entornos formativos en los que el uso de simulaciones y recreaciones gamificadas tuvo un papel relevante dentro del proceso docente. Sobre ello, puede verse Sara Arrazola Ruiz: “El empleo de simulaciones en la formación de juristas e internacionalistas”. En: *Alea Jacta Est* 2 (2020), 113-138 y Víctor Bastante Granel/Lucía Moreno García: “La enseñanza del Derecho a través de los juegos”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 2 (2020), 139-195.

4 Un buen ejemplo de este enfoque tendente a la gran estrategia es el juego de mesa *Triumph and Tragedy* (Craig Besinque, 2015), en el que tres jugadores representan, respectivamente, a los Aliados occidentales, las potencias europeas del Eje y a la Unión Soviética.

5 Habida cuenta de que los *wargames* sobre la Guerra Civil son el eje de otras de las contribuciones al presente volumen, se remite al lector a dicha aportación a la hora de profundizar en el tema.

6 Así, por ejemplo, el juego *Absolute War* (Carl Paradis, 2021), que recrea el Frente Oriental de la Segunda Guerra Mundial, en el que colisionaron dos de los

La decisión empresarial de soslayar la guerra civil española como objeto de juego es completamente respetable, como no puede ser de otra manera, amén de estar respaldada por argumentos razonables. No obstante, cabe preguntarse si desde el ámbito académico, en particular en lo que se refiere a la transmisión de conocimiento mediante la docencia y a la transferencia del conocimiento científico al conjunto de la sociedad mediante la divulgación, esta omisión está igualmente justificada o si, por el contrario, es legítimo recurrir a instrumentos ludificados —ya sea *gamificación* en sentido estricto,<sup>7</sup> aprendizaje basado en juegos<sup>8</sup> o juegos serios—. <sup>9</sup> Más allá de los *wargames*, no parece que sea una decisión eficiente científicamente el renunciar en el entorno académico a que la guerra civil española pueda ser abordada, con fines de transferencia y divulgación, desde campos como los juegos de rol y su variante en vivo —los

---

regímenes totalitarios más aterradores de la historia humana, permite al jugador alemán realizar *atrocidades* para tratar de contener la acción de los partisanos soviéticos sobre su retaguardia.

- 7 Metodología docente consistente en la aplicación de mecánicas, elementos y técnicas utilizadas en los juegos en un entorno formativo. Al respecto, puede verse Carmen Navarro/Isaac J. Pérez-López: “La gamificación como catalizadora de metodologías activas”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 2 (2020), 17-82; también Erika Prado Rubio: “Games and education. A consolidated relationship in the ICT environment”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 13-22.
- 8 Por aprendizaje basado en juegos se entiende la utilización de juegos ya existentes y no diseñados únicamente con fines educativos en un contexto docente.
- 9 Bajo el nombre de juegos serios o *serious games* se engloban aquellos juegos cuya finalidad principal es diferente a la de servir de mera diversión. Esta categoría, por tanto, englobaría a la totalidad de juegos diseñados específicamente para ser utilizados con finalidades docentes o como vehículos de transferencia de conocimiento. No obstante, los juegos educativos son tan solo un subconjunto dentro del universo, mucho más amplio, de los juegos serios. Por ejemplo, una rama importante de los *serious games* son los denominados *advergames*, juegos diseñados para ser utilizados con fines publicitarios o de márketing. Sobre esta tipología, puede verse Erika Prado Rubio: “Advergaming: tipología y elementos narrativos del videojuego en la publicidad”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 1 (2019), 19-42.

denominados LARPG, siglas que se corresponden con *live action roleplaying games*—<sup>10</sup>, los juegos *play by mail*, los juegos de preguntas y respuestas<sup>11</sup> o los más recientes *matrix games*,<sup>12</sup> máxime ante la eficacia, reiteradamente demostrada, de los instrumentos ludificados, incluso en el entorno docente actual, que ha vivido una auténtica revolución con la eclosión de las TIC.<sup>13</sup>

Habida cuenta de que en este mismo volumen hay una aportación específica sobre los sistemas *play by e-mail*, que contiene una propuesta detallada para su aplicación al contexto histórico de la Segunda República (↔ *Prado Rubio III.3*), en las siguientes páginas nos centraremos específicamente en tres modelos de juego en los que la guerra civil española sigue estando a día de hoy infrarrepresentada, en comparación con otros contextos históricos equiparables. Se trata de los juegos de rol, los *matrix games* —o dinámicas argumentales multidimensión— y los *quiz games*, o juegos de preguntas y respuestas.

- 
- 10 Sobre el uso docente de este tipo de juegos, puede verse Raúl García Ciriero/Carlos Manuel Rovira Serna/Juan Carlos Amarilla Pérez (eds.): “El juego de rol en vivo como herramienta didáctica”. En: *Tándem* 34 (2015), 8-22.
- 11 La forma más habitual de referirse a estos juegos es utilizando la terminología anglosajona para los mismos: *quiz games*.
- 12 Al respecto, puede verse John Curry/Chris Engle/Peter Perla (eds.): *The Matrix Games Handbook. Professional Applications from Education to Analysis and Wargaming*. The History of Wargaming Project 2018 y Erika Prado Rubio *et al.* (eds.): *El sueño de Heráclito: escenarios geoestratégicos para dinámicas de argumentación multidimensional*. Valladolid: Veritas 2021, que recoge diversos escenarios basados en la geopolítica del siglo XXI.
- 13 Al respecto, véanse Manuel Cebrián de La Serna (ed.): *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide 2005; Erika Prado Rubio: “Juegos como elemento docente en entornos TIC”. En: *Revista Aequitas. Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones* 4 (2014), 407-416. Sobre el modo en que *gamificación* y uno de los recursos emergentes, el cine, conectan, pueden verse Fernando Suárez Bilbao: “La gamificación en el cine: el juego es la vida”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 79-120.

## 2. Los juegos de rol

Hay pocos modelos de juego que hayan sido definidos en tantas ocasiones y cuyo concepto sea más complejo de aprehender para aquellos que no los han jugado nunca como ocurre en el caso de los juegos de rol. Este tipo de juegos pueden definirse de la siguiente forma: “Un juego de rol es aquel cuyas mecánicas y reglas están centradas en que el jugador adopte el papel de un personaje y lo interprete en un mundo imaginado,<sup>14</sup> contribuyendo a la narración de una historia común con los demás jugadores, uno de los cuales desempeña el papel de director de juego o narrador.<sup>15</sup>

Al tratarse de juegos narrativos, de estructuración baja —en comparación con otros tipos de juegos, como los *wargames*—, en los que

---

14 Respecto de la noción de mundo imaginado: “Un mundo imaginado puede ser la construcción mental que del mundo real realiza la mente de cada jugador, por lo que una partida puede transcurrir en una recreación de un tiempo histórico real. Evidentemente, el mundo recreado por un juego de rol nunca será real, pero sí puede aspirar al realismo y a la verosimilitud, a recrear de la manera más fiel posible un tiempo, un lugar o ambos. En ese sentido, el juego de rol es susceptible de conectar con el mundo de la Historia” (Erika Prado Rubio: “*Hispania ludens*: derecho e instituciones en la España de entreguerras a través de *La piel de toro*”. En: Enrique San Miguel (ed.): *Los cañones de Versalles*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2019, 123-146, 125.

15 Leandro Martínez Peñas/Erika Prado Rubio: Karma Zero. Valladolid: Veritas 2019, 21. La definición es ampliada y aclarada en las páginas siguientes (22-23):

— “Cada jugador controla a un personaje, pero esto no es diferencial: hay muchos juegos de mesa en que también lo hacen.

— Lo característico del rol es que el jugador no solo controla a su personaje, sino que también lo tiene que interpretar: el jugador no actúa como actuaría él, sino como cree que actuaría su personaje.

— Esto lo hace en un mundo imaginado, no en el mundo real (a quienes les parezca una aclaración absurda, cabe recordarles que hay hobbies, como el aeromodelismo, que sí tienen lugar en el mundo real). Este mundo imaginado puede ser concebido como una imagen del mundo real o bien ser un mundo completamente imaginario y diferente.

— Existen unas reglas que determinan lo que cada jugador puede o no puede hacer con su personaje y las consecuencias de sus acciones.

cada jugador adopta un punto de vista en primera persona y que tienen como una de sus premisas la inmersión del jugador en el mundo recreado a través de la imaginación, los riesgos de utilizar los juegos de rol para la transferencia de conocimiento relativo a la guerra civil española son particularmente intensos. Al mismo tiempo, también lo son las ventajas, y por análogas razones: baja estructuración, que permite al director de la partida —presumiblemente, el profesor— ejercer un fuerte influjo en la orientación de la misma, o la perspectiva en primera persona, que favorece la inmersión y la identificación personaje/jugador, lo cual puede ser utilizado para tratar de transmitir puntos de vista, perspectivas o enfoques que ofrezcan al discente la posibilidad de enfocar la Guerra Civil o los hechos que la precedieron y sucedieron desde una óptica diferente a la de sus posiciones preestablecidas.

El enfoque más aséptico del conflicto desde los juegos de rol sería una aproximación de carácter esencialmente táctico, planteando la partida, aventura o actividad como un problema de índole militar en el que los jugadores deben superar un desafío del mismo modo que en el cine bélico los protagonistas de los largometrajes deben cumplir con sus correspondientes misiones.

La industria española de los juegos de rol tiene un instrumento idóneo para ello. Se trata del juego de rol *Comandos de Guerra*, escrito por Juan Carlos Herreros Lucas y publicado en el mercado por

- 
- El conjunto de las acciones de los jugadores está orientado a dar forma a una narración, es decir, a contar una historia: el rol es una novela o una película de la que los personajes son parte.
  - Esa narración es común, lo que hace que los juegos de rol sean grupales y cooperativos, tanto en un sentido general —todos cooperan para dar vida a la narración— como, en la mayoría de los casos, en un sentido más preciso: los jugadores cooperan para lograr metas comunes o, al menos, compatibles o complementarias.
  - Uno de los jugadores, que cada juego denomina de una forma diferente —nosotros, Director de Juego o DJ—, ejerce un papel especial, ya que prepara la narración y la orienta durante su desarrollo. De esta forma, la partida cuenta con un guía y árbitro<sup>7</sup>.



Ediciones Sombra.<sup>16</sup> Se trata de un juego pensado para recrear incursiones de unidades de fuerzas especiales o, en general, de pequeños grupos de combatientes en el contexto histórico de la Segunda Guerra Mundial. Aun siendo uno de los clásicos indiscutibles del rol escrito y producido en España,<sup>17</sup> gozando de popularidad y gran número de jugadores a día de hoy y recreando con mimo detallista una contienda cuyo inicio prácticamente se solapó con el final de la guerra civil española, un suplemento sobre esta última parecía algo muy probable y, de hecho, la propia editorial ha confirmado en numerosos comentarios publicados en su web que la intención de llevar a cabo tal proyecto existía.<sup>18</sup>

Aunque en el momento de escribir estas líneas tal suplemento aún no ha visto la luz, y pese a que la editorial era plenamente consciente de lo delicado del tema a abordar,<sup>19</sup> fue suficiente una breve entrada en su blog para que se cuestionara la terminología utilizada en dicho comentario para referirse al bando nacional, a quien el texto mencionaba como “insurgente”. La editorial explicó su decisión en la misma web:

¿Por qué “insurgentes” en la cronología de la Guerra Civil Española?  
De alguna forma sabíamos que esta pregunta acabaría llegando. De hecho, nos sorprende que no haya llegado antes.

---

16 Juan Carlos Herreros Lucas: *Comandos de Guerra*. Valencia: Ediciones Sombra 1990.

17 Sin duda, el otro gran clásico del rol en España sería *Aquelarre*, de Ricard Ibáñez, publicado por vez primera en 1991 por la editorial JOC Internacional y que en la actualidad sigue siendo reeditado por la editorial Nosolorol.

18 “Preguntas y respuestas”. En: *Ediciones Sombra*, <http://www.edsombra.com/index.asp?cod=217> (16/12/2021).

19 “¿Por qué no tenemos módulo de la guerra civil en Comandos de Guerra? ¿Tantas asperezas levanta todavía el conflicto? Sí, el conflicto levanta muchas ampollas aún a día de hoy, pero hace tiempo asumimos que lo iban a criticar de ambos bandos. La principal de que no haya aún un módulo de la Guerra Civil es porque no hemos tenido tiempo para ponernos con la dedicación que merece. Me temo que el día a día nos consume muchas energías” (“Preguntas y respuestas”. En: *Ediciones Sombra*, <http://www.edsombra.com/index.asp?cod=217> [16/12/2021]).

El término de “nacionales” para referirse a las tropas que luchaban contra la República nunca nos ha gustado por diversos motivos: el principal es que da a entender que los soldados del otro bando no eran nacionales, como si no fueran de aquí (nada más lejos de la realidad) y, además, en el bando que se alzó en armas contra el gobierno republicano había muchos españoles, pero también muchos marroquíes, alemanes e italianos.

Si bien el término “nacionales” no nos gusta, debemos reconocer que es bastante difícil encontrar un término apropiado. Los términos utilizados por la República para referirse al enemigo tampoco eran muy apropiados: “fascistas” o “invasores” y tienen una referencia política que tampoco nos gustaba. Les podríamos llamar “franquistas” por aquello de que su líder se llamaba Franco, pero lo cierto es que inicialmente no había muchos “franquistas” estrictamente hablando. Finalmente decidimos poner un nombre que hiciera referencia a lo que habían hecho: una insurrección militar. Independientemente de que finalmente ganaran la guerra (y escribieran la historia) no niega el hecho de que su primer acto fue una insurrección y de ahí el nombre de insurgentes.<sup>20</sup>

Aunque, como se ha señalado, *Comandos de Guerra* no cuenta con un suplemento oficial sobre la Guerra Civil española, en la web, entre el material publicado por la muy activa comunidad de jugadores, se encuentra la aventura *Sevilla golpeada*.<sup>21</sup> Su autor la define como una

---

20 “Preguntas y respuestas”. En: *Ediciones Sombra*, <http://www.edsombra.com/index.asp?cod=217> (16/12/2021). Desde el punto de vista semántico, la aplicación del término insurgentes es correcta, dado que la Real Academia Española define tal adjetivo como “levantado o sublevado”. No obstante, en la terminología militar y en sentido técnico, la insurgencia es un fenómeno específico, que no es aplicable de forma genérica a la totalidad de la acción del bando vencedor en la guerra. Insistiendo en que la opción defendida por la editorial es correcta, a nuestro entender quizá hubiera sido más preciso utilizar el término *sublevado* o *insurrecto*, para evitar las connotaciones específicas que tiene insurgente en el vocabulario militar. Respecto de insurgencia y contrainsurgencia, puede consultarse Manuela Fernández Rodríguez *et al.* (eds.): *Contrainsurgencia y orden público: aproximaciones hispánicas y globales*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2020.

21 Manuel Magno García García: “Sevilla golpeada”. En: *Ediciones Sombra*, <http://www.edsombra.com/index.asp?cod=12381> (16/12/2021).

“aventura de supervivencia urbana”, en la que los personajes de los jugadores serán personas afines al Partido Comunista que, durante los primeros días de la sublevación, y mientras buena parte de los barrios obreros de la ciudad aún son escenario de enconados combates, deben intentar sacar de Sevilla sano y salvo a un diplomático soviético, Mijail Petrov, evitando por todos los medios que pueda llegar a ser capturado por las fuerza insurrectas, cuyo mando ha asumido el estrambótico Queipo de Llano, sobre cuya lealtad el Gobierno republicano no había albergado duda alguna hasta el mismo instante en que se unió al golpe de Estado.

Sobre los años previos a la Segunda República y al conflicto bélico, existe un suplemento clásico para el juego de horror sobrenatural *La llamada de Cthulhu*, que también editó en España originalmente JOC International.<sup>22</sup> Se trata de *La piel de toro*, firmado por Ricard Ibáñez, que brinda al lector una gran cantidad de información de carácter histórico sobre la década de 1920 en España, con intención de que los jugadores puedan centrar sus partidas en dicho país, en vez de en el escenario arquetípico del juego, la Nueva Inglaterra del mismo periodo, habida cuenta de que la premisa central de *La llamada de Cthulhu* es recrear historias de terror fantástico en la línea de los relatos y novelas de H. P. Lovecraft, el llamado “genio de Providence”.<sup>23</sup>

El suplemento escrito por Ricard Ibáñez aborda diversas realidades históricas españolas que, aún diez o quince años antes del estallido de la Guerra Civil, ya conectan con los temas fundamentales que

---

22 Actualmente, el juego, que vive su séptima edición, sigue siendo uno de los más populares del mundo del rol, estando su edición en España a cargo de la editorial Edge.

23 El hecho de que las obras originales de Lovecraft hayan pasado a dominio público a nivel mundial ha multiplicado el número de juegos de rol que abordan temáticas lovecraftianas. Entre otros muchos, y sin ánimo de ser exhaustivos, pueden mencionarse *El rastro de Cthulhu* —que aplica al trasfondo las mecánicas derivadas del llamado sistema gumshoe, diseñado específicamente para partidas de investigación—, *El sueño de Cthulhu* —del que es autor el propio Ricard Ibáñez, y que publica en España HT Publishers—, *Cultos innombrables* —editado por Nosolorol—, *Lovecraftesque*, *Tiny Cthulhu* y un largo etcétera de otros juegos, sistemas y aproximaciones.

llevaron a ella. El papel del Ejército dentro de la sociedad y del Estado —incluyendo el vital papel de las tropas de África—, el clima de violencia política y social, las muertes a manos de agentes de la Guardia Civil o de la Guardia de Asalto y las de integrantes de estos cuerpos en motines y levantamientos, los años del terrorismo anarquista y del pistolero, en especial en Barcelona<sup>24</sup>... Todo ello aparece tratado en *La piel de toro*.<sup>25</sup>

En el momento de escribir estas líneas, la editorial Shadowlands ha lanzado con notable éxito la preventa de una reedición de *La piel de toro* y lo ha hecho acompañándola de un anuncio más ambicioso, por lo que respecta a la materia de este texto: la futura publicación de un suplemento para *La llamada de Cthulhu* que, con el título de *La piel de toro 1936: Guerra Civil Española*, abordará el conflicto peninsular, siempre desde su perspectiva de juego de horror sobrenatural.

A la hora de abordar la Guerra Civil a través de los juegos de rol, un enfoque que puede contribuir a disminuir las posibilidades de generar reacciones adversas es utilizar esta como telón de fondo para una trama que no tenga por centro el conflicto, por muy omnipresente que este esté. Ejemplos de este tipo de aventuras consistirían en que los jugadores o alumnos tuvieran que investigar un asesinato dentro del asediado Alcázar de Toledo o atrapar a un asesino en serie en el Madrid republicano, interpretar a una banda de ladrones que se dispone a robar parte del oro de la República durante su traslado en tren hacia Cartagena o encarnar a espías de otras potencias envueltos en su propia partida a través de la España en guerra.

---

24 Sobre la amenaza que para los Estados de comienzos del siglo xx llegó a suponer la violencia revolucionaria asociada al anarquismo, pueden verse dos estudios de Manuela Fernández Rodríguez: “El terrorismo anarquista como amenaza internacional”. En: Erika Prado Rubio *et al.* (eds.): *Contrainsurgencia y orden público. Aproximaciones hispánicas y globales*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2020, 111-136 y “Wall Street, 1920. El primer coche bomba de la Historia”. En: Enrique San Miguel Pérez (ed.): *Ajedrez en el Café Museum*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2020, 63-86.

25 Erika Prado Rubio ha analizado la publicación desde el punto de vista de la historia del Derecho y de las instituciones en Prado Rubio, *Hispania ludens*”.

Así pues, lo cierto es que la Guerra Civil, la Segunda República e incluso el franquismo son territorios muy poco explorados desde la perspectiva de los juegos de rol. Habida cuenta de que la práctica totalidad del periodo ha sido apenas explorada, a la hora de analizar posibilidades de futuro desde la perspectiva de la ludificación lo haremos dedicando unas líneas a un modelo de uso que, por lo general, se pasa por alto a la hora de revisar su empleo docente: ¿es posible utilizar los juegos de rol de tal forma que el discente no sea el receptor del contenido, sino el creador del mismo? Es decir, en vez de convertir a los alumnos en jugadores de una aventura, ¿es viable que sean ellos quienes la creen?

Los juegos de rol son un instrumento particularmente adecuado para este enfoque, ya que un elemento muy frecuente dentro de la afición son las denominadas *semillas de aventura*<sup>26</sup>: breves descripciones esquemáticas en las que se ofrece una sugerencia delineada *grosso modo* sobre la cual el lector, si lo desea, puede desarrollar de forma más completa su aventura.<sup>27</sup> Este tipo de aventuras embrionarias, que pueden ir desde apenas un párrafo hasta varias páginas, pueden convertirse en objeto de la actividad ludificada: no se trata de que los alumnos jueguen, sino de que diseñen esquemáticamente sus aventuras sobre la materia indicada, en este caso, la guerra civil española.

La premisa de partida fue testada por Erika Prado Rubio y los autores de este texto en el marco del proyecto de investigación “Todos contra nosotros y nosotros contra todos: desarrollo e implementación de modelos gamificados competitivos para la difusión de la Cultura de Defensa”, financiado por la Dirección General de Política de Defensa, adscrita al Ministerio de Defensa de España. Las pruebas, realizadas en un entorno educativo real de enseñanza universitaria en una amplia variedad de grados,<sup>28</sup> mostraron que existe un problema de base que

---

26 En ocasiones se emplean otras terminologías, como es el caso del término *chispitas*, sugerido por Arturo Míguez desde el canal de divulgación rolera de YouTube *Mundo de papel y dados*.

27 Por ejemplo, VV. AA.: Karma. *Cuentos de Navidad 2021*. Valladolid: Veritas 2021.

28 Relaciones Internacionales, Periodismo, Ciencias Políticas, Derecho, Filosofía, Economía y Traducción e Interpretación.

lastra la utilidad real de este enfoque: la inmensa mayoría de los alumnos universitarios participantes —un 99 %— no había jugado nunca a juegos de rol, lo que derivó en que más del 54 % tuvieron problemas para comprender con precisión en qué consistía la actividad que debían realizar, aun habiendo recibido instrucciones escritas, una tutoría sobre la cuestión y habérseles facilitado múltiples ejemplos.

Incluso con las dificultades señaladas, deben caber pocas dudas de que los juegos de rol, como máximo exponente de los juegos narrativos, son uno de los instrumentos lúdicos que poseen una mayor potencialidad a la hora de abordar en un futuro la guerra civil española desde el campo de las técnicas e instrumentos gamificados.<sup>29</sup>

### 3. Los *matrix games* y las dinámicas de argumentación multidimensional

Respecto de los *matrix games*, y su adaptación hispánica, las dinámicas de argumentación multiambiental, se ha dicho:

Una dinámica de argumentación multidimensional pretende recoger una situación de tensión en la que los grupos de jugadores representan a diferentes partes de un conflicto, cada una de las cuales trata de alcanzar en el mismo la mejor posición posible para sus intereses. Puede ser un conflicto bélico, político, económico, social... o una mezcla de todos.

Cada facción recibe un dossier con los antecedentes a modo de introducción y una breve descripción de su facción, incluyendo tres o cuatro objetivos breves y concisos que su facción espera lograr en el conflicto.

---

29 Sobre la utilización general de juegos de rol en el aula, puede verse Mario Grande de Prado/Víctor Abella García: “Los juegos de rol en el aula”. En: *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información* 11.3 (2010), 56-84; Dolores Izquierdo: “El juego de rol como instrumento psicopedagógico”. En: *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información* 11.3 (2010), 56-84. Un ejemplo de su uso divulgativo, en Mirella Machancoses López: “Entre la Historia y la fantasía: educar desde el ocio fuera del sistema educativo. El caso de Sección Oculta”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 53-78.

La dinámica se estructura en turnos, en los que cada una de las facciones o grupos de jugadores tiene ocasión de actuar. En su turno, una facción expone una acción que realiza, cuál es el resultado que espera de la misma y tres argumentos que respaldan que dicho resultado se producirá.<sup>30</sup>

Este modelo de técnica gamificada surgió en el entorno de las organizaciones militares de la OTAN,<sup>31</sup> continuando con la larga tradición histórica de uso de los juegos serios y otros procesos ludificados por parte de instituciones militares, desde el ejército prusiano a la marina de los Estados Unidos, pasando por los ejércitos soviéticos y alemán de la Segunda Guerra Mundial.<sup>32</sup> En concreto, los *matrix games* comenzaron a ser utilizados en 1988, a raíz del artículo seminal de Chris Engle sobre la materia,<sup>33</sup> y fueron llevados a las mesas de juego de diferentes instituciones militares recreando, inicialmente, conflictos históricos, como la campaña peninsular de Wellington durante la guerra de Independencia española, la campaña de Atlanta de la guerra de Secesión, el infructuoso intento de rescatar a Gordon en Jartum o los conflictos de los Balcanes de comienzos del siglo xx.<sup>34</sup>

---

30 Leandro Martínez Peñas: “Presentación”. En: Erika Prado Rubio *et al.* (eds.): *El sueño de Heráclito: escenarios geoestratégicos para dinámicas de argumentación multidimensional*. Valladolid: Veritas 2021, 5-9, 7.

31 John Curry: “Foreword: the Potentially Utility of the Matrix Game approach to Military Training, Education and Analysis”. En Curry/Engle/Perla (eds.), *The Matrix Games Handbook*, ix.

32 Al respecto, ver los artículos de Leandro Martínez Peñas: “Playing the Apocalypse. Wargames for military training and análisis (1800-1945)”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 121-154 y “Los juegos como instrumento de entrenamiento y análisis militar. Del Kriegspiel a la Segunda Guerra Mundial”. En: Enrique San Miguel Pérez (ed.): *En la Europa liberal: el poder y el infinito*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2019, 105-136.

33 Chris Engle: “Verbal analysis wargaming”. En: *The Nugget* 44 (1988), 138-150, 145.

34 Bob Cordery: “The Early Days of Matrix Games in the UK”. En: Curry/Engle/Perla (eds.): *The Matrix Games Handbook*, 4-5. Sobre cómo evolucionaron estos

Las mecánicas de una dinámica argumental multiambiental son extremadamente sencillas, ya que esta, en su forma más elemental, consiste en que cada uno de los bandos en conflicto exponga en su turno la acción que lleva a cabo y argumente por qué considera que debería culminar con éxito, argumentación esta que todas las demás facciones en liza podrán rebatir —o apoyar— durante un turno de réplica en el que tomarán la palabra. La decisión final sobre la resolución de la acción corresponde a unos árbitros, idóneamente especialistas en la temática de la dinámica, que pueden resolver directamente o, en su lugar, asignar a la vista de los argumentos recibidos y de su conocimiento sobre el escenario un porcentaje de éxito a la acción, para a continuación comprobar mediante un mecanismo de azar —por lo general, lanzando un dado— el resultado final.

La estructura de estos *matrix games* denota su vocación claramente formativa o analítica, lo que hace que se adapten a la perfección a un entorno de transferencia del conocimiento. La figura del árbitro especialista puede superponerse con suma facilidad con la del profesor en un aula de cualquier nivel educativo y, partiendo de ella, recurrir a este tipo de instrumento gamificado para abordar cualquier hecho o suceso histórico.

La adaptación al caso concreto de la Segunda República o de la guerra civil española presenta poca dificultad a nivel mecánico y puede enfocarse tanto en escenarios político-estratégicos como en acciones más estrictamente bélicas. Sucesos como las acciones de insurgencia y represión que tuvieron lugar durante la Revolución de octubre de 1934, la marcha de los sublevados desde Andalucía hasta el Alcázar de Toledo o la defensa de Madrid podrían encajar a la perfección en el segundo de los escenarios, mientras que dentro de las primeras podría encontrarse la recreación de la situación política durante el gobierno del Frente Popular entre febrero y julio de 1936 o de las primeras cuarenta y ocho horas del golpe de Estado en las capitales de Madrid y Sevilla.

---

modelos en Estados Unidos, puede verse, en la misma obra colectiva, Chris Engle: "The American History of Matrix Games", 16-19.



El hecho de que pueda desarrollarse por grupos, con una estructura sencilla y ordenada y bajo la dirección en última instancia inapelable de una figura de autoridad convierte a estos modelos en una posibilidad muy recomendable a la hora de plantear una actividad sobre la guerra de 1936. Con algunas modificaciones, puede ser un ejercicio que, además, explore otras capacidades y competencias, como el trabajo autónomo, la búsqueda de fuentes o la selección de información mediante el simple hecho de pedir a los alumnos que reúnan ellos mismos, de forma previa a la dinámica, cuanta información consideren que van a necesitar para la misma, en vez de facilitársela en forma de informe previo.

No obstante, para que una dinámica de este tipo se desarrolle y concluya de forma exitosa, la figura y la actuación del árbitro ha de ser impecable. La dependencia que el desarrollo de la actividad tiene respecto a la actuación y las capacidades de esta figura central de la misma es uno de sus grandes talones de Aquiles desde el punto de vista docente. El menoscabo de la autoridad, la ausencia de respeto, la sensación de comportamiento arbitrario o la percepción de desconocimiento respecto de la materia sobre la que versa la actividad pueden minar la confianza de los discentes en la capacidad, equidad y objetividad del árbitro y, por tanto, en el sentido completo de la dinámica.

#### 4. *Quiz games*

A la hora de aplicarse a la docencia, los modelos de juego denominados *quiz games* son, quizá, los que un menor número de adaptaciones requieren. Se trata de los tradicionales juegos basados en mecánicas de preguntas y respuestas, cuyo modelo más conocido, en el caso de los juegos de mesa, sería el clásico *Trivial Pursuit*. Este tipo de estructura ludificada ya se aplica a la docencia a través de múltiples recursos, aplicaciones y plataformas, de entre las cuales posiblemente la más conocida a nivel mundial sea *Kahoot!*<sup>35</sup>

---

35 <https://kahoot.com/es/>.

La sencillez de la premisa inicial y la familiaridad de la mayor parte de los colectivos discentes con el tipo de mecanismos que implican los juegos de preguntas y respuestas hacen que su comprensión sea prácticamente instintiva para la mayor parte del alumnado, ya que, además de sus conexiones con el mundo del ocio, las dinámicas pregunta-respuesta se asocian a los contextos de aprendizaje.<sup>36</sup> Desde el punto de vista de su aplicación a la transferencia de conocimiento a un contexto delicado, como son la Guerra Civil o la Segunda República, presentan otra ventaja: son modelos de juego impersonales, cuyas reglas y mecánicas favorecen el distanciamiento emocional de los participantes respecto de los hechos sobre los que versan, al no buscar la inmersión o la experimentación de sensaciones, sino tan solo la adquisición de un conocimiento teórico que permita brindar la respuesta correcta a cada pregunta.

La misma asepsia de sus interacciones y su poco valor añadido, por sí mismos, en materia de inmersión y aplicación pueden generar algunas distorsiones en el proceso de transferencia. Son, por ejemplo, juegos con especial tendencia al PBL, siglas que se corresponden con la expresión inglesa *points, badges and leaderboards*, que podría ser traducida como “puntos, medallas y clasificaciones” y que hace referencia a aquellos juegos basados en la repetición de un tipo de mecánica que asocia a un comportamiento exitoso —por lo general, no especialmente atrayente para el discente— la adjudicación de puntos o recompensas simbólicas —*medallas*—, que, a su vez, se utilizan para ordenar algún tipo de clasificación entre los participantes.

Aunque en el contexto adecuado los modelos PBL han demostrado capacidad para ser altamente eficaces como instrumento de transferencia y formación en el corto plazo o como experiencia concreta,<sup>37</sup>

---

36 Un ejemplo de transferencia histórica que sigue este modelo, aplicándolo a la guerra de Flandes, puede encontrarse en Leandro Martínez Peñas/Erika Prado Rubio (eds.): *Picas, arcabuces y canales. Propuestas de gamificación para la enseñanza del conflicto de Flandes*. Valladolid: Veritas 2019.

37 Por ejemplo, Francisco Ignacio Revuelta Domínguez/Jorge Guerra Antequera/María Inmaculada Pedrera Rodríguez: “Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil”. En: Ruth Sofía Contreras

en procesos que se prolongan en el tiempo han demostrado ser menos eficientes. Esto se debe al hecho de que, por lo general, el comportamiento asociado a la mecánica no posee atractivo intrínseco para el docente —estudiar un tema, leer un artículo académico o un libro, visionar un documental—, y el efecto refuerzo de la puntuación, la recompensa simbólica o el ranquin se diluye a medida que se reitera, al producirse un proceso de interiorización por el discente de la ausencia de beneficio tangible en dichas recompensas: estas lo son por sí mismas —ser primero en la clasificación, poseer la medalla, recibir los puntos—, no porque tengan utilidades que puedan traducirse en un efecto perceptible y deseable por sí mismo para el alumno.

Para tratar de paliar este efecto, si se desea utilizar un juego de preguntas y respuestas para abordar la transferencia de conocimiento sobre la Guerra Civil, existen mecanismos fácilmente implementables. Integrar la mecánica de preguntas y respuestas en un modelo competitivo *player versus player* que replique modelos fácilmente asimilables por el alumnado y fomente la inmersión es uno de ellos. Los esquemas seguidos por las competiciones deportivas suelen ser un buen ejemplo, ya que una gran parte de los alumnos están familiarizados con algunos de sus sistemas básicos, ya sean de liguilla o de rondas eliminatorias. En base a ello, en cada actividad un equipo de alumnos se enfrenta a otro como si de un partido deportivo se tratara, dependiendo el tanteo —y, por tanto, el resultado final— del número de aciertos. Al igual que ocurre, pongamos por caso, con La Liga de fútbol, la Premier League o la NBA, el resultado de cada *partido* genera, a su vez, una tabla clasificatoria de puntuación acumulada.

El enfrentamiento directo a otro equipo ejerce, por sí mismo, un estímulo, mientras que el formato de competición sostenida en el tiempo brinda un elemento inmersivo, si bien no en la temática, sí en la dinámica: no ayuda que el alumno se sumerja en la Guerra Civil porque genere interés específico en ella, sino porque quiere salir triunfante del siguiente *partido* o porque se está jugando el liderato

en la clasificación frente a otro grupo. Este interés debe poder ser estimulado a través de la clasificación acumulada, lo cual implica que el resultado en esta lleve asociado una recompensa tangible y deseable por sí misma para el alumno. Cuánto más avanzada es la etapa formativa en la que se utiliza el instrumento gamificado, más eficaces son en ese sentido las recompensas estrictamente académicas, si bien esto no quiere decir que tengan que limitarse a influir en la *nota* de la asignatura donde se aplique. Recompensas igualmente efectivas podrían ser, a modo de ejemplo, que el tercer clasificado dispusiera de dos días más para entregar un trabajo; que el segundo clasificado dispusiera de la ventaja anterior y, además, de cinco minutos extra a la hora de completar un examen, y que el ganador, además de las dos anteriores, pudiera elegir una de las preguntas de examen de entre dos posibles, en vez de responder obligatoriamente la planteada por el docente.

Aplicar estos mecanismos a la Guerra Civil o la Segunda República no presenta ninguna dificultad específica, pero, en el caso concreto de los hechos históricos referidos, cabe una posibilidad que puede maximizar el efecto de las mecánicas de preguntas y respuestas dentro de una actividad formativa: incluir dicha mecánica como un subsistema dentro de un modelo de juego algo más amplio. Exploraremos esta vía a través de un ejemplo.

En una actividad sobre la Guerra Civil, dada la estructura del conflicto en dos bandos propia de la mayor parte de los conflictos bélicos, es perfectamente posible dividir la clase en dos grupos y asociar a cada uno de ellos una de las facciones en liza: republicanos, por una parte, y nacionales, por otra.<sup>38</sup> El eje central de la actividad sería la recreación de la contienda militar, para lo cual puede utilizarse un mapeado por áreas extremadamente sencillo, al modo del popular *Risk*, e incluso unas reglas de movimiento o refuerzo muy similares. A la hora de

---

38 En el caso de la Guerra Civil, es recomendable, sobre todo, si los alumnos son aún niños o adolescentes, donde fenómenos de identificación y transferencia emocional pueden ser especialmente intensos y fáciles de generar, que se divida la actividad en dos partes, produciéndose un cambio de facción a mitad de la misma, de tal manera que los alumnos participen desde ambos lados de la trinchera, por así decirlo.

resolver las batallas —cuando tropas de un bando son desplazadas a un área controlada por otra de las facciones—, se pasa a un mecanismo de preguntas y respuestas: cada grupo debe responder a un número concreto de preguntas sobre la Guerra Civil, causando con cada acierto una baja al enemigo, que podrá evitarla si, a su vez, responde correctamente a otra cuestión sobre el conflicto.

Este tipo de instrumento —combinando juego de control de áreas sumado a juego de preguntas y respuestas— puede ser dotado de tanta profundidad y detalle como se desee y como sea recomendable para los fines de transferencia para los que esté siendo implementado. Por ejemplo, resulta muy fácil añadirle una tercera capa mecánica a través de una serie de eventos o, si se prefiere disponer de un soporte físico, cartas que recojan factores, hechos y personajes históricos y que los grupos de alumnos puedan activar para obtener una ventaja específica. Así, la Legión Cóndor podría permitir al bando nacional causar bajas en un área enemiga sin mover tropas propias hacia ella; el general Rojo podría permitir a la facción republicana convertir un fallo en un acierto, o los Regulares podrían permitir al bando nacional descartar una pregunta sin responderla y que se les formule otra en su lugar.

Un detalle a tener en cuenta a la hora de aplicar *quiz games* en entornos docentes es afrontar con atención la manera de formular las preguntas, sobre todo, en contextos, como es el caso de la Guerra Civil o la Segunda República, donde existe una fuerte susceptibilidad social. Al igual que ocurre con el titular de un periódico, la formulación de una pregunta puede evidenciar un sesgo ideológico en el emisor o suponer una forma de influenciar la opinión de los receptores de forma consciente o inconsciente. Igualmente, una formulación descuidada puede contribuir a perpetuar lugares comunes inexactos, que, admisibles y comprensibles en muchos espacios sociales, deben evitarse. Por poner un ejemplo relativamente inocuo, más conveniente que hablar de la “Revolución de Asturias” sería hacerlo de la “Revolución de Octubre de 1934”, habida cuenta de que los sucesos de Asturias no fueron únicos, sino los más destacados de un movimiento que también afectó a Madrid, Barcelona y otras ciudades españolas.

Por último, señalar que los *quiz games* son modelos particularmente fáciles de adaptar para convertirlos, bajo la pátina de la docencia,

en instrumentos de adoctrinamiento, seleccionando una terminología determinada en la formulación de preguntas y orientando las respuestas hacia la asunción de unos presupuestos determinados, siendo este el interés del desarrollador, más que la obtención de conocimiento por parte de los receptores.<sup>39</sup>

## 5. Conclusión

Solo se han expuesto algunas de las aproximaciones posibles a la hora de abordar la Guerra Civil con una finalidad docente o divulgativa a través de *gamificación* o *serious games*, pero hay otras muchas. Por ejemplo, se trata de una temática ausente por completo —al menos, en lo que los autores han podido investigar— en el mundo de los librojuegos, un campo lúdico que está experimentando una suerte de pequeño renacer tras haber vivido su momento de gloria en la década de 1980 y primeros años de la década de 1990.<sup>40</sup>

## 6. Referencias

- ARRAZOLA RUIZ, Sara: “El empleo de simulaciones en la formación de juristas e internacionalistas”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 2 (2020), 113-139.
- BASTANTE GRANELL, Víctor/MORENO GARCÍA, Lucía: “La enseñanza del Derecho a través de los juegos”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 2 (2020), 139-195.

---

39 Un ejemplo al respecto puede verse en este mismo volumen, en el artículo de Achmüller *et al.* “Representar a Franco en los juegos”.

40 Otro ejemplo relacionado es analizado en Juan Carlos Muñoz Castellanos: “El exilio y los campos: el dibujo como testimonio y como recurso didáctico”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 155-195.

- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel: *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide 2005.
- CONTRERAS ESPINOSA, Ruth Sofía/EGUÍA GÓMEZ, José Luis (eds.): *Experiencias de gamificación en aulas*. Barcelona: Instituto de la Comunicación-Universidad Autónoma de Barcelona 2017.
- CORDERY, Bob: "The Early Days of Matrix Games in the UK". En: Curry/Engle/Perla (eds.): *The Matrix Games Handbook*, 16-19, 4-5.
- CURRY, John: "Foreword. The Potentially Utility of the Matrix Game Approach to Military Training, Education and Analysis". En: Curry/Engle/Perla (eds.): *The Matrix Games Handbook*, ix.
- CURRY, John/ENGLE, Chris/PERLA, Peter (eds.): *The Matrix Games Handbook. Professional Applications from Education to Analysis and Wargaming*. The History of Wargaming Project, 2018.
- ENGLE, Chris: "The American History of Matrix Games". En: Curry/Engle/Perla (eds.): *The Matrix Games Handbook*, 16-19.
- ENGLE, Chris: "Verbal Analysis Wargaming". En: *The Nugget* 44 (1988), 138-150.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Manuela: "El terrorismo anarquista como amenaza internacional". En: Martínez Peñas/Prado Rubio/Fernández Rodríguez (eds.), *Contrainsurgencia y orden público*, 111-136.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Manuela: "Wall Street, 1920. El primer coche bomba de la Historia". En: Enrique San Miguel Pérez (ed.): *Ajedrez en el Café Museum*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2020, 63-86.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Manuela/PRADO RUBIO, Erika/FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Leandro (eds.): *Contrainsurgencia y orden público: aproximaciones hispánicas y globales*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2020.
- GARCÍA CIRIERO, Raúl/ROVIRA SERNA, Carlos Manuel/AMARILLA PÉREZ, Juan Carlos: "El juego de rol en vivo como herramienta didáctica". En: *Tándem* 34 (2015), 8-22.
- GARCÍA GARCÍA, Manuel Magno: "Sevilla golpeada". En: *Ediciones Sombra*, <http://www.edsombra.com/index.asp?cod=12381> (16/12/2021).

- GRANDE DE PRADO, Mario/ABELLA GARCÍA, Víctor: “Los juegos de rol en el aula”. En: *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 11.3 (2010), 56-84.
- HERREROS LUCAS, Juan Carlos: *Comandos de Guerra*. Valencia: Ediciones Sombra 1990.
- IZQUIERDO, Dolores: “El juego de rol como instrumento psicopedagógico”. En: *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información* 11.3 (2010), 56-84.
- MACHANCOSÉS LÓPEZ, Mirella: “Entre la Historia y la fantasía. Educar desde el ocio fuera del sistema educativo. El caso de Sección Oculta”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 53-78.
- MARTÍNEZ PEÑAS, Leandro: “Los juegos como instrumento de entrenamiento y análisis militar. Del Kriegspiel a la Segunda Guerra Mundial”. En: Enrique San Miguel Pérez (ed.): *En la Europa liberal. El poder y el infinito*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2019, 105-136.
- “Playing the Apocalypse. Wargames for military training and análisis (1800-1945)”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 121-154.
- “Presentación”. En: Erika Prado Rubio *et al.* (eds.): *El sueño de Heráclito*, 5-9.
- MARTÍNEZ PEÑAS, Leandro/PRADO RUBIO, Erika: *Karma Zero*. Valladolid: Veritas 2019.
- “La Primera Guerra Mundial en los juegos de mesa: dificultades en su uso docente”. En: Francesco Mastroberti/Stefano Vinci: *Il Mediterraneo e la grande guerra. Diritto, politica, istituzioni*. Bari: Universidad Aldo Moro 2016, 159-175.
- (eds.) *Picas, arcabuces y canales. Propuestas de gamificación para la enseñanza del conflicto de Flandes*. Valladolid: Veritas 2019.
- MUÑOZ CASTELLANOS, Juan Carlos: “El exilio y los campos. El dibujo como testimonio y como recurso didáctico”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 155-195.
- NAVARRO, Carmen/PÉREZ-LÓPEZ, Isaac. J.: “La gamificación como catalizadora de metodologías activas”. En: *Alea Jacta Est. Revista*



- on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 2 (2020), 17-82.
- PRADO RUBIO, Erika: “Advergames: tipología y elementos narrativos del videojuego en la publicidad”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 1 (2019), 19-42.
- “Games and education. A consolidated relationship in the ICT environment”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 13-22.
- “*Hispania ludens*: derecho e instituciones en la España de entreguerras a través de *La piel de toro*”. En: Enrique San Miguel (ed.): *Los cañones de Versalles*. Madrid: Fundación Universitaria Española 2019, 123-146.
- “Juegos como elemento docente en entornos TIC”. En: *Revista Aequitas. Estudios sobre historia, derecho e instituciones* 4 (2014), 407-416.
- PRADO RUBIO, Erika *et al.* (eds.): *El sueño de Heráclito. Escenarios geoestratégicos para dinámicas de argumentación multidimensional*. Valladolid: Veritas 2021.
- REVUELTA DOMÍNGUEZ, FRANCISCO IGNACIO/GUERRA ANTEQUERA, JORGE/PEDRERA RODRÍGUEZ, MARÍA INMACULADA: “Gamificación con PBL para una asignatura del grado de maestro de educación infantil”. En: Ruth Sofía Contreras Espinosa/José Luis Eguía (eds.): *Experiencias de gamificación en aulas*. Barcelona: Instituto de la Comunicación-Universidad Autónoma de Barcelona 2017, 21-32.
- SUÁREZ BILBAO, FERNANDO: “La gamificación en el cine: el juego es la vida”. En: *Alea Jacta Est. Revista on-line de gamificación, aprendizaje basado en juegos y serious games* 3 (2021), 79-119.
- VV. AA.: *Karma. Cuentos de Navidad 2021*. Valladolid: Veritas 2021.