

INNOVAR EN LA ENSEÑANZA UNIVERTARIA: CREACIÓN DE UN VIDEOJUEGO SIGUIENDO LA GUÍA DOCENTE

INNOVATION IN UNIVERSITY TEACHING: CREATING A VIDEO GAME FOLLOWING THE TEACHING GUIDE

Josefa Fernández Zambudio

Universidad de Murcia

pepifz@um.es

Fecha de recepción: 25/02/2020

Fecha de aprobación: 07/03/2020

Resumen

Delimitamos una experiencia llevada a cabo en las clases de Literatura latina, pero extrapolable por sus características a otras materias universitarias. La propuesta es la creación conjunta de un videojuego por el alumnado, para potenciar la motivación y la creatividad de los participantes. Se encuadra en la búsqueda de nuevos métodos para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario y en la introducción de la gamificación en una materia que se ha impartido tradicionalmente de modo teórico, a través principalmente de clases magistrales.

Presentamos esta propuesta siguiendo estrictamente la guía docente, para

demostrar que la innovación puede atenerse a lo señalado por la misma. También atendemos a la realidad de la clase diaria, estudiando qué no ha funcionado y haciendo las pertinentes propuestas de mejora.

La vinculación con la guía docente, por una parte, y con la realidad del aula, por otra, así como el potencial futuro y las posibilidades de adaptación de la propuesta a diversos ámbitos, debido a la versatilidad de su estructura, justifican nuestra aportación.

Palabras clave

Videojuego, creatividad, motivación, gamificación, innovación

e-tramas 5 – Marzo 2020 – pp. 21-32

ISSN 2618-4338

GTI – TEG 2.0 – I+D+I Historia y videojuegos (II)

Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

Universidad de Murcia

Abstract

We define an experience carried out in Latin Literature classes, but extrapolated by their characteristics to other university subjects. The proposal is the joint creation of a video game by students, to enhance the motivation and creativity of the participants. It is framed in the search for new methods to boost the teaching-learning process in the university environment, as well as in the introduction of gamification in a subject that has been traditionally taught theoretically, mainly through master classes.

We present this proposal strictly following the teaching guide, to

demonstrate that innovation can follow what is indicated by it. We also attend to the reality of the daily class, studying what has been wrong and making the pertinent proposals for improvement.

The link with the teaching guide, on the one hand, and with the reality of the classroom, on the other, as well as the future potential and the possibilities of adapting the proposal to various fields, due to the versatility of its structure, justify our contribution.

Keywords

Video game, creativity, motivation, gamification, innovation

INTRODUCCIÓN

Planteamos en este artículo la posibilidad y conveniencia de dinamizar las clases de Literatura latina mediante la creación de videojuegos. Antes de proyectar qué hacer y cómo hacerlo, es preciso determinar si es necesario el cambio que supone introducir una nueva metodología en el aula. En este caso concreto, los contenidos que corresponden a la Literatura latina, perteneciente al Grado en Filología Clásica, en la Universidad de Murcia, se imparten en dos materias obligatorias bajo los títulos de Literatura latina I y Literatura latina II. Estas asignaturas están distribuidas, respectivamente, en el segundo y tercer curso del Grado, y son impartidas en el segundo cuatrimestre (*Guía docente de Literatura Latina I, 2018/2019; Guía docente de Literatura latina II, 2019/2020*; aunque por circunstancias diversas no han sido escogidas, ni siquiera modificadas convenientemente por mí, he trabajado con ellas en esos cursos académicos, acomodándome a sus peculiaridades).

Ambas guías docentes tienden, por la amplitud de su temario, a convertirse en una amalgama de datos que los alumnos confiesan olvidar tan pronto como salen del examen. Terminan confundiendo en su memoria épocas, géneros, obras y autores, como demuestra el hecho de que tienen serias dificultades para responder a cuestiones simples que se les

plantean para situar a los autores en una línea cronológica y asignarles adecuadamente las obras que escribieron. En las encuestas anónimas y en las preguntas en clase, así como en las revisiones de exámenes conjuntas y particulares, los alumnos constatan su frustración por confundir datos, debido a que han aprendido de forma memorística, y por no ser capaces de aplicarlos al comentario de textos, que se realiza en las prácticas de ambas materias y que se les pide en los exámenes de evaluación.

La problemática no solo radica en los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación, sino también en la preocupación por el hecho de que la materia constituye una base imprescindible para la formación de un filólogo clásico. La literatura convertida en acumulación de datos pierde su atractivo y su finalidad, alejándose del texto literario, y de la profundización en todos los parámetros que permiten valorarlo y apreciarlo. Sin embargo, para construir una aproximación a los textos que tenga en cuenta los diversos elementos de los mismos, primero hay que asentar unas bases.

La necesidad de buscar nuevos métodos para crear con el alumnado un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje se presenta como imprescindible para cualquier docente que desee mantener la conexión con su auditorio hoy día. Esto no excluye la docencia universitaria, donde se introducen conceptos como la dinamización de aula y la gamificación más tímidamente que en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, a pesar de que han quedado demostrados los resultados positivos (por ejemplo, en Vélez Osorio, 2016; Corchuelo Rodríguez, 2018).

La gamificación consiste en usar nuestra predisposición hacia el juego para mejorar la motivación hacia el aprendizaje. La gamificación no radica, pues, tan solo en un simple enfoque lúdico, sino en el uso de mecánicas, elementos y técnicas propios del juego, pero utilizados con otros objetivos. En la universidad, la clase magistral, en la que un profesor transmite contenidos y los alumnos toman apuntes, deja de tener sentido en la nueva sociedad de la información. La facilidad del acceso a los contenidos nos lleva a pensar que la función del docente es necesariamente otra. Esta necesidad de crear nuevos espacios de aprendizaje se concreta cuando los docentes nos enfrentamos al fracaso sistemático de nuestros métodos en un aspecto concreto de una materia específica, que impartimos año tras año. Es entonces nuestra obligación buscar otra forma, innovar, por más que la innovación pueda suponer que participemos del ensayo-error y que, para que nuestra búsqueda llegue a buen puerto, no podamos ignorar que habrá escollos, algunos superables, y otros no, que nos obligarán a reconducirnos, como profesores responsables que hemos de reflexionar sobre nuestra propia práctica (Casillas Martín, 2007). No solo podemos trabajar la innovación como vistosidad dentro del aula, como fuegos artificiales sin un objetivo concreto: la innovación educativa debe permitir transmitir los contenidos de una manera más efectiva, empleando recursos con este

fin. Por diversas razones, introducir la gamificación cuenta aún con numerosos escollos (Peñalva, Aguaded y Torres-Toukourmidis, 2019).

En cuanto al uso educativo de los videojuegos en el aula, bien sea desde el trabajo con un videojuego ya existente, bien sea mediante la creación de un videojuego, también ha sido más explotado en los niveles preuniversitarios que en el universitario. (cf. por ejemplo, la aplicación a primaria desarrollada por Bermejo, Rodríguez y García, 2019 y la aplicación a secundaria por García Pernia, Cortés y Lacasa, 2017). Sin embargo, existen propuestas serias que demuestran la virtualidad de este enfoque, y los beneficios del mismo (Maris Masa, Rodríguez y Jiménez Alcázar, 2019).

MÉTODOS

Además de la descripción de la propuesta, hemos decidido incluir los pasos que nos han llevado hasta el rechazo de otras concreciones y la conclusión de que era la más adecuada para los contenidos y objetivos que se querían tratar. Evaluar cuáles son los problemas y formular soluciones para los mismos, permite generar propuestas de mejora para la viabilidad del proyecto y un funcionamiento fluido dentro del aula, desde un enfoque realista que posibilite su puesta en práctica. Verificamos también por qué crear un videojuego conjunto puede justificarse desde la guía docente que debemos seguir en la impartición de la materia.

Aunque somos específicos al proporcionar referencias concretas, y presentar la problemática de las materias de Literatura latina I y Literatura latina II del Grado en Filología Clásica de la Universidad de Murcia, buscamos aquellos aspectos más generales y fáciles de extrapolar a cualquier materia, para crear una reflexión sobre el trabajo del docente en el entorno educativo, sus posibilidades de innovación, y las limitaciones existentes.

ENSAYOS Y ERRORES

Delimitar los “ensayos”, aquellos pasos que hemos ido cubriendo, permite ir buscando el método más efectivo, y qué características ha de cumplir. Por ello, parece necesario contar también todo aquello que no es totalmente positivo, y cuáles son los efectos en el aula de los diversos intentos de innovación que hemos llevado a cabo.

- A. El primer intento para lograr un aprendizaje significativo de las materias de Literatura latina I y Literatura latina II consistió en darle prioridad a los textos sobre la teoría, y basar las clases en el comentario de texto. Dos impedimentos para que este simple cambio funcionara fueron, resumiendo, la falta de conocimientos previos y la falta

de implicación del alumnado. Presuponer que el alumno va a trabajar en casa con las referencias bibliográficas, además de leer los textos que se debían comentar, es poco realista. Incluso los alumnos más desocupados y/o interesados se mostraban incapaces de seguir el ritmo en todo momento. De esta manera, la clase se convirtió en un lugar donde repasar los contenidos y leer los textos, sin poder avanzar en el temario ni, por tanto, conseguir los objetivos marcados.

B) En la búsqueda de la incentivación a través de una nueva aproximación a la materia, llegamos a probar test autocorregibles como forma de repaso. Sin embargo, solo una mínima parte del alumnado hizo uso de ellos. El entorno en el aula virtual no era especialmente atractivo, y con los escasos conocimientos de los docentes, aparte de explorar estrategias cromáticas para mejorar la atención, o incluir imágenes, no era posible conseguir mucho más. El curso de uso inicial proporcionado por el Centro de Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia, y los vídeos explicativos que la página web del Área de informática aporta (Lecciones breves del aula virtual, lección 18), no son suficientes para una creación más adecuada para el perfil de los receptores, acostumbrados a los cuidados gráficos de los videojuegos, y al movimiento como forma de transmisión de los contenidos.

Un porcentaje muy reducido del alumnado (5 de entre 30 alumnos) se mostró interesado en este método de aprendizaje, puesto en práctica durante el curso 2018/2019 para la materia de Literatura latina I. El hecho de no ser un ámbito que se fuera a evaluar y que, por tanto, tuviera una incentivación específica, fue uno de los fallos. Los alumnos reconocían que podía ser un método útil para repasar los contenidos teóricos de la materia, pero no lo usaban.

C) La tercera prueba que hice en relación con la innovación docente aplicada a las clases de Literatura latina fue la creación de un videojuego a través de Scratch, un intuitivo lenguaje de programación visual. Mi primer encuentro consistió en un test que tenía más colores que los que permitía el aula virtual de la universidad y a un gracioso Julio César que preguntaba sobre su obra y la de otros historiadores. Con esto, algunos alumnos relacionaron con Julio César obras ajenas, según pude comprobar en la prueba de evaluación, donde un 33% del alumnado cometió este tipo de errores.

Así, comencé a plantearme que no estaba aprovechando las posibilidades de Scratch. Frente a otros entornos de programación, Scratch ofrece una relativa facilidad para, sin tener

conocimientos previos, ser capaz de crear un videojuego invirtiendo un tiempo limitado. Es cierto que no se trata de algo meramente intuitivo, pero al ser visual resulta más inmediato (Scratch - Imagine, Program, Share). Además, cuenta con comunidades de apoyo, donde es posible compartir experiencias y resolver problemas de modo cooperativo (Discuss Scratch).

Sin embargo, esta experiencia resultó un poco más aceptada. Era más atractiva, algunos alumnos habían trabajado con este programa y se mostraban encantados de compartir sus experiencias, la idea de trabajar con un videojuego les había incentivado, pero su acceso al mismo no fue tan recurrente como yo esperaba. Los problemas técnicos, el hecho de que tuvieran que descargarse el programa para acceder al videojuego, y que no pudiera usarse desde el teléfono móvil, fueron algunas de las razones que dieron para ello.

En conclusión, para implicar a los alumnos hay que convertirlos en constructores de su propio conocimiento y otorgarles una recompensa directa por su trabajo. La innovación meramente visual, sin suponer un verdadero cambio en la metodología, y sin seguir los parámetros de la guía docente, puede parecer al alumnado atractiva, pero no les atrae lo suficiente como para cambiar sus procesos y resultados de aprendizaje. Se convierte en una belleza sin contenido, una mera anécdota.

CREAR UN VIDEOJUEGO Y SEGUIR LA GUÍA DIDÁCTICA

Es innegable que aún sin establecer objetivos especialmente ambiciosos, el estudio de la Literatura latina plantea ciertos problemas (Siles, 1979). Estos no solo se refieren a la amplitud del temario, sino también a la gran cantidad de bibliografía existente (Bodelón, 1995). De esta manera, el acercamiento profundo al texto se ve imposibilitado por los problemas de la disciplina en general. Si, además, como hemos mencionado, contamos con un tiempo delimitado, parece preciso buscar la manera más conveniente de alcanzar los objetivos que nos plantean las guías didácticas, así como aquellos que, como docentes, consideramos relevantes.

En las guías didácticas correspondientes a las materias de Literatura latina I y Literatura latina II del Grado en Filología Clásica, encontramos las competencias básicas que se deben alcanzar a través del estudio de las mismas. Entre ellas, podemos destacar la siguiente: “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética” (*Guía docente de Literatura Latina I, 2018/2019; Guía docente de Literatura latina II, 2019/2020*).

De esta manera, se considera, acertadamente, que para emitir un juicio crítico es preciso un contenido a partir del que se pueda desarrollar. Parece, además, conveniente la búsqueda de que la Universidad se plantee el objetivo de vincular al alumno con su entorno

social, y que promueva las capacidades y la diversidad (Ibáñez-Martín, Gómez-Calcerrada, 2017). Sepultados por la cantidad de contenidos, olvidamos que también hemos de ofrecer calidad en los mismos, y perdemos ese vínculo con el día a día que convierte a la Literatura latina en una materia vigente.

En cuanto a las competencias específicas de la titulación, podemos destacar tanto la “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica” como los “Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio”. En todo caso, parece necesario tener una claridad y un dominio sobre diversos contenidos que permitan alcanzar estas competencias. En el momento de implantar una búsqueda de una nueva metodología, yo consideraba y comprobaba que no se habían conseguido, ni siquiera en alumnos que obtenían una calificación alta, y me preocupaba comprobar cómo olvidaban la teoría tan pronto como salían del examen.

En cuanto a las competencias transversales y de materia, podemos destacar, para nuestro propósito innovador las siguientes: “Competencia 1. Conocimiento de la literatura latina de época republicana y Augústea. Competencia 2. Conocimiento del contexto histórico y cultural de la literatura latina de época republicana y augústea.” (*Guía docente de Literatura Latina I*, 2018/2019; *Guía docente de Literatura latina II*, 2019/2020).

Se trata de conocimientos que es lógico que alcance un estudiante de Literatura latina, no cabe duda. Sin embargo, en la práctica, exigen la interrelación de diversos elementos. En primer lugar, aunque el alumnado del Grado en Filología Clásica disfruta en el primer curso de la materia “Civilización clásica II: Roma” (*Guía docente de Civilización clásica II: Roma*, 2019/2020), a lo largo de mi experiencia he podido constatar cuáles son los perjuicios derivados de los límites de esta asignatura. El hecho de impartirse en un solo cuatrimestre y de que no exista una materia específica sobre la Historia de Roma, sino este híbrido, junto a la peculiaridad de que los docentes no pertenezcan al Área de Historia, redundan en un conocimiento deficitario de las líneas temporales y de ese contexto histórico y cultural, tan necesario para poder abordar la Literatura latina.

En cuanto a la evaluación, en Literatura latina I se asigna un 20% de la ponderación a la presentación de trabajos y un 10% a pruebas orales, y en Literatura latina II un 30% a presentación de trabajos y un 5% a pruebas orales. Se asigna, pues, una carga alta a estos ítems. Por otra parte, en Literatura latina I se asigna un 45% de la nota final a las pruebas escritas, así como en Literatura latina II. En Literatura latina I, hay un 25% dedicado a los procedimientos de observación de trabajo del estudiante. En Literatura latina II, este porcentaje es del 20%.

Siguiendo estos criterios de valoración, la participación del alumnado debe ser continua y necesaria para superar la materia (*Guía docente de Literatura Latina I*, 2018/2019; *Guía docente de Literatura latina II*, 2019/2020).

En conclusión, partimos para esta experiencia de una situación en la que con las materias de Literatura latina no se alcanzaban las competencias planteadas en las guías didácticas. Además, en la práctica diaria del aula, la tradición de las clases magistrales no se adecuaba ni a las limitaciones de tiempo ni al perfil del alumnado, ni siquiera a los criterios de evaluación que debían seguirse, y esto redundaba en una presión continuada tanto para el docente como para los alumnos. La necesidad de abarcar un temario extenso, junto a la metodología empleada, impedía conseguir unos objetivos básicos. Y aunque los resultados en las calificaciones no fueran especialmente negativos, existía un clima innecesariamente tenso que acompañaba a la sospecha de que ni se habían asumido convenientemente los conocimientos, ni se había potenciado el pensamiento crítico que ha de acompañar a todo entorno universitario, ni se estaba, siquiera, siguiendo la guía docente. De todo este entorno surgió la idea de crear un videojuego con los alumnos, para implicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma activa.

A partir de llegar a las conclusiones anteriores, se establecieron ciertas necesidades, tanto para solucionar los problemas que encontramos anteriormente como para prevenir posibles límites posteriores.

Una vez presentado Scratch al alumnado, este empezó a demostrar sus conocimientos de diversos entornos educativos similares. En el Grado de Filología Clásica de la Universidad de Murcia, la materia de Literatura latina I se imparte en el 2º curso, y la materia de Literatura latina II se imparte en el 3º curso. El alumnado medio matriculado en los últimos años, según los datos proporcionados por la Unidad de Calidad de la misma, ha variado entre 15-30 personas. La asistencia regular a las clases regladas suele tener el límite de 20 personas, de tal manera que resulta fácil establecer las bases para crear un aprendizaje colaborativo, donde los grupos de trabajo creen redes reales de conocimiento y presentes resultados de modo conjunto, y no como un mero “corta y pega” de colaboraciones individuales unidas (sobre su aplicación en la Universidad, puede consultarse el análisis y conclusiones de Jarauta Borrasca, 2014).

En este caso, varios alumnos habían tenido durante su educación secundaria experiencias con diversas plataformas educativas que, como Scratch, son versátiles y de fácil manejo. Además, varios son aficionados a los juegos de preguntas y respuestas, donde encuentran que no aparecen con gran asiduidad cuestiones sobre la filología que estudian, para su frustración.

Se propuso a los alumnos de Literatura latina II del curso 3º del Grado en Filología Clásica de la Universidad de Murcia durante el curso 2019/2020, trabajar la literatura de una forma novedosa. Recordemos que son los mismos alumnos con los que en el curso 2018/2019 se habían llevado a cabo las pruebas anteriores y no habían tenido una buena acogida. Sin embargo, cuando se planteó, siguiendo la guía docente, que ellos debían realizar un trabajo para clase, donde la “exposición de los resultados obtenidos y respuestas razonadas a las posibles cuestiones que se planteen sobre los mismos” es evaluable con un alto porcentaje (un 30%) de la nota, su interés mejoró significativamente. Además, los procedimientos de observación del trabajo del estudiante se evalúan con un 20%. Finalmente, un 5% se asigna a pruebas orales (exámenes) (*Guía docente de Literatura latina II, 2019/2020*).

Se acuerda con el alumnado, por tanto, la realización de un trabajo individual, y para ello se intenta asignar a cada uno temas de su interés. Este trabajo tendrá una exposición de resultados relacionada con las TICs, ya que consideramos nuestro deber como docentes introducir al alumnado en la aplicación a la Filología Clásica de las nuevas tecnologías (como ya propuso López Fonseca, 2009).

Se propone que creemos con su información preguntas de repaso, que permitan a los compañeros estudiar para el examen. Para evitar que la falta de conocimientos previos sea un impedimento, se programan clases dedicadas a un trabajo colaborativo, donde se escoja por grupos las preguntas previamente seleccionadas por cada alumno, relativas a su tema, y entre los compañeros, a partir del videojuego ya creado por la docente, incluyan nuevas preguntas de cada tema.

Es pronto aún para conocer los resultados a medio y largo plazo, pues nos hayamos inmersos en el proceso, mas podemos establecer una serie de límites y posibilidades derivados de este método de trabajo.

A. Límites y posibilidades para el alumnado

Crear preguntas en vez de volcar simplemente la información recopilada es altamente motivador para los alumnos. Trabajar en grupo también permite establecer una fructífera red de aprendizaje. Y poder ver los resultados del trabajo de una forma visual resulta altamente estimulante.

Scratch es, en general, fácil de usar para los alumnos, y el hecho de tener un grupo de trabajo y una estructura previa ya dada, que simplemente tienen que repetir, facilita su trabajo.

Al evaluar su trabajo con la creación del videojuego, se otorga al mismo la importancia necesaria para motivar el compromiso del alumnado. Resulta, por ello,

fundamental la conexión con la guía docente. Se deben plantear unos objetivos específicos y precisos.

B. Límites y posibilidades para el profesorado

Es precisamente la falta de conocimientos previos y de una red de apoyo uno de los principales límites que encontramos para llevar a cabo esta experiencia en el aula. En principio, no resulta problema alguno tener que acomodarse a las guías docentes de las materias, e incluso existe un soporte en las mismas para llevar a cabo este tipo de innovaciones.

La mayor ventaja del aprendizaje colaborativo que se establece creando un videojuego conjunto es la constante retroalimentación. Los límites mayores se refieren a la falta de una formación de base que permita experimentar con este tipo de programas, y que acomode nuestras estructuras para mejorar los resultados del alumnado usándolos. Existe una presunción de falta de seriedad que hay que superar.

CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones que existen a la hora de plantear la innovación en clase, la satisfacción de obtener unos resultados favorables nos reafirma en su necesidad. El hecho de tomar como referencia la creación de un videojuego y comprobar que se acomoda perfectamente a la guía didáctica y a la realidad del aula, nos debe animar para seguir explorando este camino. Gracias a él, se refuerza el compromiso de los estudiantes con la materia.

Aunque crear un videojuego colaborativo presenta algunas dificultades, tiene una gran proyección de futuro. Apela a la creatividad del alumnado y a una mirada sobre la materia responsable, al convertirse en creadores de sus propios apuntes. En suma, apelamos a la idea de que es necesario, esto es, enseñar, pero sin olvidar que también hay que agrandar y crear una reacción en el receptor, en el alumnado. Ya nos lo recordaba la retórica antigua, pues nos dice Quintiliano: “*quia non docere modo sed movere etiam ac delectare audientis debet orator*”, es decir, “puesto que el orador no sólo debe enseñar a los oyentes, sino también conmover y deleitar” (Quintiliano, *Instituciones oratorias*, XII, 2, 11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, J. A., Rodríguez, J., García, D. (2019). La creación de videojuegos: Minecraft, un videojuego educativo aplicado a la educación primaria Minecraft. *Desiré*, 40(17). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p27.pdf>
- Bodelón, S. (1995). *Literatura latina: erudición y bibliografía en el siglo XX*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Casillas Martín, S. (2007). Competencias y tareas específicas del profesor universitario. *Papeles Salmantinos de Educación*, 9, 313-326.
- Corchuelo Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>.
- García Pernía, M. R., Cortés, S., Lacasa, P. (2017). Audiencias creativas y diseño de videojuegos. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 133-148. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista106_completa.pdf
- Guía docente de Literatura latina I. 2018/2019. Recuperado de <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/R69P8FJcv2paQXX6SokmvTodeLtT7gxY506P2Avzgf5viPmzXek>
- Guía docente de Literatura latina II. 2019/2020. Recuperado de <https://aulavirtual.um.es/umugdocente-tool/htmlprint/guia/RQ6dYM5jSf5M0oy4QdjVq4XaObghRuGpl6LOsz6kBJ70j6VxeOV>
- Ibáñez-Martín, J. A., Fuentes Gómez-Calcerrada, J. L. (dirs.) (2017). *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Valencia: Dykinson.
- Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Redu. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 281-302. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5624>.
- Lecciones breves del aula virtual. Lección 18. *Ayuda del aula virtual*. Recuperado de <https://www.um.es/aulavirtual/lecciones-breves/#Leccion18>
- López Fonseca, A. (2009). La aplicación de las nuevas tecnologías a la Filología Clásica: *Didáctica. Reduca (Filología)*. *Series Classica*. 1(1), 1-21.
- Peñalva, S., Aguaded, I., Torres-Toukoumidis, Á. (2019). La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 10(1), 245-256. doi:10.14198/MEDCOM2019.10.1.6
- Siles, J. (1979). Notas para un estudio sistemático de la Literatura Latina. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 5. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/cif.1430>

Vélez, I. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros*, 18 (33). doi: [http:// dx.doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683](http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683).