

Alumno: Jesús Uña Moreno  
Tutora: María José Gómez Mata

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UVA)  
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



---

**Universidad de Valladolid**

Propuesta de innovación educativa: cómo aplicar el aprendizaje basado en el juego en la asignatura Historia de la Filosofía.

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Resumen.....	3
1. Introducción.....	4
1.1. Qué es el aprendizaje basado en el juego.....	4
1.2. Diferencias entre ABJ y <i>gamificación</i> .....	7
1.3. El porqué del ABJ: principales beneficios.....	8
1.4. ABJM e Historia de la Filosofía.....	11
2. Propuesta de innovación educativa para la asignatura de Historia de la Filosofía.....	14
2.1. Relación con las competencias.....	14
2.1.1. Competencia lingüística .....	14
2.1.2. Competencia matemática y científico-tecnológica.....	14
2.1.3. Competencia digital.....	15
2.1.4. Aprender a aprender.....	15
2.1.5. Competencias sociales y cívicas.....	15
2.1.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.....	16
2.1.7. Conciencia y expresiones culturales.....	16
2.2. La propuesta.....	16
2.2.1 La mecánica.....	18
2.2.2. Puntos de poder o cómo aplicar la <i>gamificación</i> al ABJM.....	18
2.2.3. Cartas de personaje.....	20
2.2.4. Cartas de preguntas.....	21
2.2.4.1. Problemas filosóficos.....	22
2.2.4.2. Cronología del saber filosófico.....	23
2.2.4.3. Corrientes filosóficas.....	24
2.2.4.4. Filosofía teórica y práctica.....	25
2.2.4.5. Terminología filosófica.....	26
2.2.4.6. Textos filosóficos.....	27
2.2.5. Objetivos.....	28
2.2.6. Atención a la diversidad.....	28
2.3. Evaluación de la asignatura.....	29
2.4. Evaluación del juego.....	29
2.5. Cuándo es recomendable.....	30
3. Conclusión.....	31
4. Bibliografía.....	32
5. Anexos.....	33
5.1. Tablero del juego (A4).....	34

## Resumen

El juego es algo connatural a la especie humana, sin embargo, de un modo generalizado, este ha sido menospreciado tanto en la enseñanza secundaria obligatoria como en las enseñanzas superiores sin motivo aparente, pues el juego conlleva múltiples beneficios para el aprendizaje. Por este motivo, hemos decidido diseñar una propuesta educativa que se basa en el juego como un medio o herramienta de aprendizaje para una asignatura que, tradicionalmente, ha sido explicada de una forma altamente teórica, es decir, cuya enseñanza, en la mayoría de los casos, ha sido reducida a la metodología de la lección magistral, como es la asignatura de Historia de la Filosofía (2º Bachillerato). El juego incluido en nuestra propuesta consiste en una especie de trivial filosófico, cuyas preguntas se ajustan a los contenidos curriculares recogidos en el BOCYL y cuyo objetivo principal es la fijación de los contenidos explicados en las clases teóricas. No obstante, este juego contiene preguntas de diversa dificultad, que dan pie a desarrollar contenidos hasta ahora no vistos en clase.

**Palabras clave:** Aprendizaje basado en el juego, *gamificación*, Filosofía, juego de mesa, motivación.

## Abstract

Game is connatural for human species. However, in a general way, this has been undervalued both in secondary school and university studies without reason, despite the fact game has many advantages for learning. For this cause, we have designed a educational proposal which is based on game as a learning tool for a subject that, traditionally, has been explained trough theoretical lessons, that is to say, whose teaching, in most cases, has been reduced to a methodology based on master clases like is the subject of History of Philosophy. Game included in our proposal is a kind of philosophical trivial, whose questions are adapted to curriculum content established in BOCYL and whose main goal is the internalization of the theoretical classes. Nevertheless, this game has questions with various levels of difficulty which can develope other knowledges that have not been explained in the classroom.

**Keywords:** Game-based learning, gamification, Philosophy, board game, motivation.

## 1. Introducción

El presente trabajo se divide en tres partes. En la primera parte trataremos de contextualizar la metodología de nuestra propuesta, a saber, el aprendizaje basado en el juego, en concreto, aquel que se basa en los juegos de mesa (ABJM). También intentaremos señalar las diferencias entre el aprendizaje basado en el juego en general y la *gamificación*, ya que suelen ser confundidos. Además, indicaremos qué ventajas concretas nos han llevado a optar por este tipo de metodología y por qué la conjunción de esos beneficios es realmente eficaz para la enseñanza de la asignatura *Historia de Filosofía*. La primera parte concluye con una exploración de las posibilidades de transformación de las actividades de Historia de la Filosofía en retos para los alumnos, indicaremos cómo transformar estas actividades y los tipos de preguntas presentes en nuestro juego.

En la segunda parte desarrollaremos nuestra propuesta de innovación educativa. En primer lugar, observaremos cómo nuestra propuesta contribuye a desarrollar y potenciar las competencias de los alumnos. En segundo lugar, nos centraremos en la propia propuesta explicando cómo se juega, qué objetivos se persiguen y cuándo sería recomendable aplicarlo. Además, indicaremos cómo atender a la diversidad, los tipos de cartas existentes y un modo de *gamificar* nuestra propuesta de innovación educativa.

En la tercera parte, expondremos, a modo de conclusión, las posibles consecuencias de nuestra propuesta y una breve valoración sobre su implementación o no.

### 1.1. Qué es el aprendizaje basado en el juego

El aprendizaje basado en el juego (ABJ) es una metodología que hace referencia a la enseñanza a través del uso de juegos. Como señalan Charlier, Ott, Remmele y Whitton, “*Game-based learning involves using games, both digital and traditional, to support and enhance teaching, learning or assessment.* (Charlier, Ott, Remmele y Whitton, 2012, p.7). En una primera aproximación, podemos comprender el ABJ como una metodología que atrae, motiva y enseña al alumnado por medio de un juego.

Ahora bien, podemos preguntarnos qué es un juego. Según Maria Toth, el juego se define como una “actividad reglada con un objetivo claro, fomentar la diversión de los participantes”. (Toth, 1995, p. 48). A partir de esta definición, Toth distingue dos modalidades de juego: la competitiva y la cooperativa. Un juego competitivo es aquel en el que hemos de alcanzar la meta antes que el resto

de participantes mientras que un juego cooperativo es aquel en el que hemos de alcanzar el objetivo de forma conjunta. (Cfr. San Martín y Granados, 2018, p.533). Advertimos que el juego que incluye nuestra propuesta de innovación educativa es del tipo competitivo.

El ABJ puede parecer que trata de algo que no resulta novedoso puesto que está presente, prácticamente, en todos los animales sociales, incluido el ser humano. Podemos observar, por ejemplo, que las crías de los depredadores aprenden (desarrollan tanto sus facultades como su carácter), jugando con sus iguales o con presas moribundas, deliberadamente heridas por los adultos del grupo.

Lo novedoso del ABJ es su uso en la enseñanza secundaria obligatoria. En las aulas de Educación infantil, el ABJ es algo relativamente habitual, pero a medida que avanza el recorrido escolar, este va desapareciendo. Esto puede resultar extraño dada su alta eficacia pero, no obstante, tiene una explicación. Podemos considerar que el descuido por esta metodología tiene su origen en la reducción del saber al saber proposicional (Cfr. Ryle, 1948, p.27) establecida por el criterio de justificación epistemológica utilizado por Platón para discriminar el conocimiento epistémico (proposicional), del conocimiento tácito (no-proposicional). Los antiguos griegos, admirados por la capacidad de justificación de las proposiciones matemáticas, pretendieron la exigencia de que todo saber fuese definido como un procedimiento constituido por una serie finita de etapas proposicionalmente justificables.

El análisis platónico del conocimiento define el conocimiento como creencia verdadera justificada. Por tanto, mantiene que *a* sabe que *p* si y sólo si:

1. *p*
2. *a* cree que *p*
3. la creencia de *a* de que *p* está justificada.

De esta concepción del conocimiento se deriva una concepción determinada de la educación; si saber consiste en conocer qué proposiciones justifican verdaderamente mis creencias, entonces, la educación deberá consistir en una suerte de cuasi-monólogo de un hablante que profiera ciertas proposiciones en cierto orden (educador) y el aprendizaje deberá consistir en alguien que las escuche, memorice y asienta atentamente (educando). El conjunto de emisiones proferidas por el educador es lo que se conoce como disertación o narración de la cuestión y es aquello que el educando debe memorizar.

No se trata de una dialéctica, sino, más bien, de un discurso porque no hay una posición de igualdad entre las partes, sino que cada parte tiene un rol determinado por su posición. Ocurre lo mismo que en los diálogos de Platón. En estos Sócrates es el encargado de razonar y preguntar, es decir, es el que tiene la palabra, mientras que su interlocutor sólo tiene la posibilidad de negar o afirmar, es decir, es el que evalúa lo dicho por Sócrates. Este último establece implicaciones que el interlocutor, simplemente, ha de aceptar o negar. Es más un interrogatorio que un diálogo. El ejemplo paradigmático de diálogo no se encuentra en Platón sino en Leibniz. El *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano* es un verdadero diálogo en el que se exponen dos teorías, la de Locke y la Leibniz.

Una prueba de esta desigualdad es que los diálogos de Platón no necesitan ser editados haciendo referencia continua al nombre del hablante, pues es sabido que los parlamentos más extensos pertenecen a Sócrates mientras que los parlamentos cortos pertenecen al interlocutor.

Este tipo de educación ha sido denominada por Paulo Freire como la *concepción bancaria de la educación*. “En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea es *llenar* a los educandos con los contenidos de su narración”. (Freire, 1970, p.75).

Este tipo de educación surge de la aplicación del dualismo sujeto-objeto a la educación, dando lugar al dualismo maestro-alumno donde el maestro es el sujeto, es decir, aquel que no sólo sabe sino que puede demostrar aquello que sabe, y el alumno es el objeto, en otras palabras, aquel que no puede demostrar que sabe. Del mismo modo que la mujeres son consideradas como meros recipientes de vida los educandos son considerados simples recipientes de contenidos. En ambos casos, la agencialidad de la acción recae sobre el hombre adulto. La acción del sujeto, del maestro es “el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos”. (Freire, 1970, p.77), de ahí el calificativo de bancaria. “En la concepción bancaria de la educación, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”. (Freire, 1970, p 77). Esta donación es el modo que utiliza el opresor no sólo para imponer sus valores, sino también para identificar su diferencia, pues sólo podrá erigirse como sabio mientras sigan existiendo los ignorantes. El alumno es el objeto, “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”. (Freire, 1970, p.76), la única acción permitida es la de registrar los contenidos emitidos por el maestro.

A continuación, indicaremos los criterios de *la concepción bancaria de la educación* (Cfr. Freire,

1970, p.78) con el objetivo de mostrar cómo nuestra propuesta evita caer en un dualismo maestro-alumno.

CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN	APRENDIZAJE BASADO EN LOS JUEGOS DE MESA (ABJM)
- El educador es siempre quién educa; el educando, el que es educado.	- Nuestro está diseñado para que educandos pueden educar a sus compañeros, por ejemplo, sancionándolos al percibir determinadas vulneraciones de la reglas.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.	- Nuestro juego está diseñado para que los educandos puedan demostrar que saben.
- El educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados.	- En nuestro juego, el sujeto, quien ha de pensar, es el educando. El papel del profesor consiste en moderar las acciones de los educandos.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados	- Nuestro juego ha sido diseñado para que los educandos puedan sancionar las conductas impropias de otros educandos.
- El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan.	- Nuestro juego está diseñado para que la agencialidad recaiga en los educandos, en los jugadores que pueden llegar a adquirir una autonomía, prácticamente, plena. El profesor sólo interviene cuando es necesario.
- El educador es el que escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a el.	- Nuestro juego no tiene la capacidad para presentar un contenido programático propio, pues el contenido es el que es por ley. Sin embargo, parece atender a las demandas del educando o, al menos, se ha tenido en cuenta durante su diseño.

## 1.2. Diferencias entre ABJ y gamificación

A veces, incluso en la literatura pedagógica, se suele confundir el ABJ con la *gamificación*. Podemos considerar que el origen de esta confusión se encuentra en que el ABJ tiende a utilizar la *gamificación* como un elemento motivacional añadido y en esto consiste, precisamente, la *gamificación*, que puede ser entendida como la aplicación de la mecánica de los juegos a la enseñanza con el objetivo de incentivar al alumnado.

Podemos señalar una diferencia significativa: mientras que la *gamificación* hace uso de las mecánicas y dinámicas del juego para estimular el aprendizaje, el ABJ utiliza el propio juego (un juego en concreto) como medio o herramienta de aprendizaje y/o como refuerzo de lo aprendido.

Así, la principal diferencia entre ambos es que la *gamificación* es, simplemente, un sistema de motivación extrínseca basado en el sistema de premios y recompensas de los juegos (ofreciendo a los alumnos la posibilidad de obtener una recompensa si el resultado de su acción se adecúa a lo que se le pedía o la posibilidad de obtener una sanción si el resultado de su acción no se adecúa a lo que se le pedía) mientras que el ABJ es una metodología que utiliza un juego en particular para el aprendizaje o refuerzo de lo aprendido. En el ABJ el propio juego, un juego en concreto, forma parte del material didáctico de la asignatura mientras que en la *gamificación* el juego o, mejor dicho, su mecánica, forma parte del sistema de evaluación de la asignatura. En la *gamificación* los resultados obtenidos por los alumnos se cuantifican en base al sistema de puntos o puntos de experiencia de los juegos y videojuegos.

Por último, la *gamificación* puede ser considerada como un modo de motivar a los alumnos que se centra en los resultados y factores extrínsecos, es decir, en función de la calificación se obtendrá una mayor o menor recompensa. Por contraste, el ABJ puede ser considerado un modo de motivar a los alumnos centrado en el proceso y en factores intrínsecos, es decir, lo importante no es tanto el resultado sino la asociación del aprendizaje con el placer de jugar. La recompensa es el aprendizaje mismo.

A simple vista puede parecernos poco, incluso que la motivación extrínseca es superior, sin embargo, si nos fijamos con atención, observaremos que es fundamentalmente fallida y que conlleva grandes peligros. La principal dificultad práctica de este modo de motivar se encuentra en la fugacidad de lo extrínseco. El problema de gratificar o sancionar de modo extrínseco es que (1) sólo somos capaces de motivar a sujetos extremadamente materialistas, para los cuales los placeres y dolores físicos son superiores a los placeres y dolores psíquicos y (2) es una estrategia de muy corto recorrido porque (2.1) el placer que otorga la obtención de la recompensa no es muy duradero y (2.2) este sistema requiere incrementar la calidad de la recompensa o el castigo por cada nuevo resultado hasta límites insostenibles.

### **1.3. El porqué del ABJ: principales beneficios**

Nuestra propuesta de innovación educativa surge de la observación de los beneficios o ventajas, tanto para los alumnos como para los docentes, del aprendizaje basado en los juegos de mesa (ABJM). “It provides a pedagogic approach that supports active and experiential learning, and has the potential to engage and motivate students”. (Charlier, Ott, Remmele, Whitton, 2012, p.7). En

esta sección haremos mención a algunas investigaciones que han confirmado tres ventajas que son cruciales para comprender nuestra apuesta por este tipo de aprendizaje.

En primer lugar, en su artículo de 1997, Lengeling y Malarcher nos indican la capacidad que tienen los juegos de mesa para adaptarse a cualquier público con independencia de su edad o posición social. Podemos considerar que esta capacidad adaptativa convierte a los juegos de mesa en una herramienta educativa idónea puesto que cuentan con un amplio rango de atracción entre los estudiantes. Los juegos de mesa son capaces de captar la atención del alumnado con independencia de su cultura o nivel económico. El juego puede ser considerado una especie de denominador común a todas las culturas. Esta capacidad nos garantiza el éxito en la primera fase, que consiste en la captación de la atención del alumnado.

En segundo lugar, nos interesa destacar el argumento de Papastergiou (2009) el cual nos indica que el juego mejora la motivación porque convierte la actividad en un reto para el alumnado. Podemos considerar que esta capacidad para transformar las actividades en retos convierte a los juegos en una herramienta educativa idónea puesto que cuentan con un alto poder motivador. Mediante el uso de juegos seremos capaces de motivar a aquellos alumnos que están desmotivados con la asignatura por considerarla aburrida. Esta capacidad nos garantiza el éxito en la segunda fase, que consiste en mantener a los alumnos motivados.

En tercer lugar, señalamos el argumento de Rubio y García-Conesa (2013) quienes afirman que el clima de aula generado por el juego mejora el rendimiento académico y la adquisición de valores cívicos. Esto hace del juego una herramienta ideal para potenciar el aprendizaje, pues anula el miedo al error del alumnado y, además, los alumnos aprenden y comprenden por que han de respetar ciertas normas, como, por ejemplo, los turnos de cada participante. Esta capacidad nos garantiza el éxito en la tercera fase, que consiste en explotar al máximo el tiempo lectivo.

No resultaría apropiado limitarse a destacar las bondades de este tipo de aprendizaje, puesto que cualquier otra metodología también podría hacer gala de una multitud de ventajas. Sin embargo, podemos considerar que el ABJM tiene cierta ventaja respecto al resto de metodologías. La elección por este tipo de aprendizaje se basa en estas tres características: el ABJM resulta atractivo, motivador y potencia el aprendizaje de conocimientos y valores cívicos. Otros métodos pueden ofrecer mayores ventajas, sin embargo, las ventajas del ABJM encajan perfectamente con las fases psicológicas relevantes para el aprendizaje. En primer lugar, captamos la atención del alumnado

porque, en lugar de limitarse a escuchar y preguntar, les informamos de que vamos a jugar. En segundo lugar, les mantenemos motivados porque las actividades clásicas son disfrazadas de modo que supongan un reto, algo personal, para el alumnado. En tercer lugar, al tener una clase entera atenta y motivada generamos el clima de aula ideal para el aprendizaje, pues cada alumno no sólo aprende del docente sino también de sus compañeros y, con ello, maximizamos las posibilidades de enseñar y de aprender.

En sus *Investigaciones Filosóficas*, Wittgenstein afirma que seguir una regla es análogo a obedecer una orden (Wittgenstein, 1958, § 206) y que cuando alguien a quien tememos nos da una orden, actuamos presto, con seguridad y la falta de razones no nos perturba (Wittgenstein, 1958, § 212). En el ABJM los alumnos obedecen y además son más resolutivos no sólo porque siguen las reglas sino porque hemos conseguido que la garantía del cumplimiento de las reglas recaiga en manos de aquellos a quien verdaderamente temen, sus compañeros. Si bien es cierto que el profesor es el encargado de moderar y dirigir el juego, al contar con alumnos motivados contaremos con alumnos capaces de vigilarse, es decir, capaces de sancionar a sus compañeros cuando estos vulneren una regla. Las reglas tienen un carácter público y correctivo y es por ello, por lo que, tanto el profesor como los alumnos pueden enseñar a sus compañeros no sólo contenidos sino también a regular sus acciones. Con el juego no sólo enseñamos al alumno sino que también lo socializamos o civilizamos.

Incluimos una limitación importante, a saber; el ABJM sólo es recomendable en asignaturas con un número reducido de alumnos. Consideramos que para que nuestra propuesta genere un clima idóneo el número máximo de jugadores no deberá superar los ocho jugadores. Esta limitación condiciona altamente su impartición en asignaturas obligatorias tales como Filosofía (1º Bachillerato), cuya ratio de alumnos supera los 20-25 alumnos (el uso de esta innovación no es recomendable para la asignatura de Filosofía, pues tendríamos que crear grupos de jugadores ya que el juego sólo cuenta con ocho cartas de personaje), pero lo hace ideal para las asignaturas optativas asignadas al departamento de Filosofía (Valores Éticos e Historia de la Filosofía). No obstante, nos decidimos por diseñar el juego para el curso de Historia de la Filosofía ya que la asignatura de Valores Éticos, al tener únicamente una hora semanal, no parece ser muy adecuada para ello. Además, su aplicación en Historia de la Filosofía tiene cierto sentido: disminuir el nivel de estrés ante la prueba de la EBAU.

#### 1.4. ABJM e Historia de la Filosofía

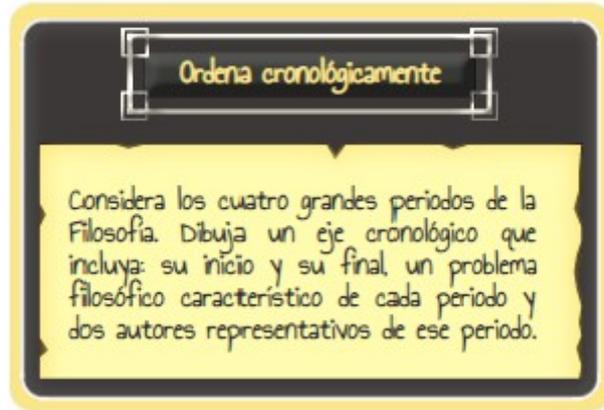
La Historia de la Filosofía es una asignatura perfectamente compatible con el ABJM. Al ser Historia, podemos transformar los datos en retos para nuestro juego. Así, podemos redactar preguntas para nuestro juego que sean netamente históricas, basándonos en datos objetivos, y que se respondan de manera, más o menos, rápida. Por ejemplo:



Los alumnos no han de conocer el año de publicación de cada obra para responder adecuadamente, simplemente, han de recordar, por ejemplo, la influencia de Hume en Kant y de Hegel en Marx. La importancia de incluir autores que no cuentan con un temario propio, como es el caso de Hegel, nos permite reducir el número de aciertos basados en la confianza cronológica en el orden del temario. Por ejemplo, pueden no saber que Hume influyó a Kant, pero si saber que Hume es el tema nueve, Kant el diez y Marx el once, porque recuerdan el índice de temas. Aquí la importancia de añadir autores como Hegel que aparecen, únicamente, como introducción al tema de Marx pero que tienen bastante importancia para entender el pensamiento de los filósofos post-hegelianos.

Este tipo de actividades, al que hemos llamado netamente históricas, están pensadas con un doble objetivo. Por un lado, obtener una respuesta rápida del alumno, por otro, como refuerzo de los contenidos aprendidos en clase.

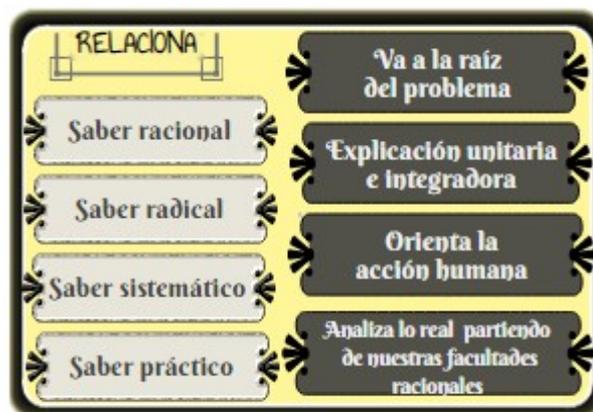
En segundo lugar, hemos diseñado cuestiones a caballo entre la Historia y la Filosofía. De este modo, podemos redactar cuestiones mixtas, es decir, cuestiones que no sólo obligan a recordar sino también a pensar. Por ejemplo:



En esta pregunta, el alumno deberá recordar, por ejemplo, que Platón y Aristóteles pertenecen al periodo clásico, San Agustín y Santo Tomás al medieval, Descartes y Hume al moderno y Marx y Nietzsche al contemporáneo. Pero, a su vez, no le bastará con recordar, pues tendrán que indicar un problema característico de cada época, con lo que tendrán que pensar qué cuestiones preocupaban a estos autores. Con ello, conseguimos que piensen sobre el contenido de estos autores.

Este tipo de actividades, al que hemos llamado mixtas, también tratan de satisfacer un objetivo doble. Por un lado, funcionan como actividades de refuerzo de lo aprendido, por otro, nos sirven para hacer pensar a los alumnos.

En tercer lugar, encontramos cuestiones netamente filosóficas que se responden de manera rápida. Por ejemplo:

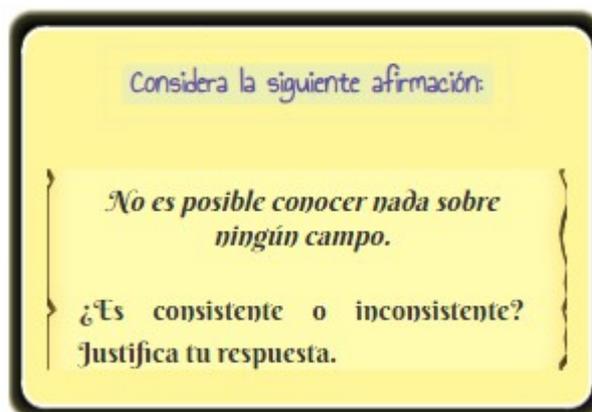


En esta pregunta, los alumnos deberán mostrar su inteligencia, su capacidad para establecer relaciones de sinonimia. Es decir, percibiendo la relación entre radical y raíz, entre racional y

facultades racionales, entre sistemático y unitario y entre práctico y acción humana.

Esta tipo de actividades, al que hemos llamado netamente filosóficas de respuesta rápida, tienen un doble objetivo: ser respondidas de manera rápida y obligar al alumno a establecer relaciones. No se requiere recordar las definiciones de cada saber sino saber deducir esas definiciones atendiendo a los términos implicados en cada definición.

En cuarto lugar, encontramos cuestiones que son claramente filosóficas, las cuales, sin embargo, no se responden tan rápido como el tipo anterior, por ello pueden ser consideradas más difíciles.



En esta pregunta, el jugador deberá detenerse a reflexionar para darse cuenta de que el enunciado *no es posible conocer nada* es inconsistente pues ese propio enunciado arrojaría un conocimiento sobre la realidad, sobre su incognoscibilidad.

Del mismo modo que el resto de cuestiones, este tipo de preguntas tienen un doble objetivo: que el juego no lo gane el jugador que comienza, pues si todas las preguntas fueran sencillas, lo más probable es que gane el jugador que empezó y que los alumnos se esfuercen en representar mentalmente las consecuencias lógicas de determinadas afirmaciones filosóficas.

Los diversos tipos de cuestiones sirven para alcanzar un grado de dificultad óptimo en cada alumno que será desarrollado en el apartado *atención a la diversidad*.

## **2. Propuesta de innovación educativa para la asignatura de Historia de la Filosofía**

### **2.1 Relación con las competencias**

A continuación, explicamos cómo nuestra propuesta de innovación educativa contribuye a trabajar y a desarrollar las competencias básicas en el alumnado.

#### **2.1.1. Competencia lingüística**

La competencia lingüística hace referencia a la habilidad de los alumnos para expresar tanto las ideas como los sentimientos en público. Los juegos de mesa y en concreto el que incluye nuestra propuesta, al generar un clima de aula de confianza, relajación y seguridad en uno mismo resultan ser muy propicios para que los alumnos se expresen de forma oral. Además, las respuestas ofrecidas por los compañeros permiten al resto de alumnos argumentar en contra y con ello dar pie a un debate.

Por lo tanto, el juego de nuestra propuesta educativa potencia la competencia lingüística de dos formas: en primer lugar, porque relaja a los alumnos y con eso evitamos el miedo al error presente en la participación y en las respuestas de las clases teóricas. En segundo lugar, porque naturaliza la argumentación como el modo de resolver los conflictos.

#### **2.1.2. Competencia matemática y científico-tecnológica**

La competencia matemática y científico-tecnológica hace referencia a la habilidad para comprender el mundo desde el pensamiento científico, el cual lo simplifica a través de la cuantificación, haciéndolo más asequible. El alumno debe anticipar las acciones de los rivales, es decir, debe realizar cálculos para saber en cuántos turnos podrían ganar sus rivales. Este cálculo se vuelve complejo a causa de las múltiples variables como los turnos y las cartas de personaje. Por ejemplo, el poder de la carta de personaje *el comunista* puede ser contraproducente, porque los rivales que se encuentren más adelantados tiene la posibilidad de obtener uno o dos contadores de puntos de poder con los que estar más cerca de activar el poder de su carta y con ello de alcanzar la meta.

Por lo tanto, el juego de nuestra propuesta educativa potencia la competencia matemática y científico-tecnológica de la siguiente forma: requiere que los alumnos desarrollen estrategias

basadas en los turnos restantes y en las posibles cartas de personaje de los rivales haciendo uso de operaciones matemáticas.

### **2.1.3. Competencia digital**

La competencia digital hace referencia a un uso seguro y crítico de las TIC por parte de los alumnos. El juego de nuestra propuesta educativa no aporta una competencia digital a los alumnos, ya que la competencia digital implicaría una interacción alumno-máquina y lo que buscamos es una interacción entre personas. En cierto modo, la competencia digital requiere de un lenguaje propio, con lo que la competencia lingüística en un entorno digital será demasiado específica. Es decir, aprenderían a interactuar con máquinas mejor que con los humanos. Sabrán buscar información pero no sabrán socializar.

No obstante, en un caso puntual, por ejemplo, cuando un debate se alargue demasiado, los alumnos podrán utilizar el móvil o un ordenador para consultar una fuente fiable de información respecto del tema en cuestión. Con ello, los alumnos aprenderán a consultar información relacionada con la Filosofía en fuentes fiables contrastadas por el docente.

### **2.1.4. Aprender a aprender**

La competencia *aprender a aprender* hace referencia a la habilidad para aprender por uno mismo. El juego de nuestra propuesta educativa funciona como una herramienta con la que los alumnos pueden aprender por si mismos. El diseño de estrategias es una muestra de cómo este juego fomenta la autonomía, porque cada jugador tiene la posibilidad de elegir qué estrategia usa. La experiencia proporcionada por el juego puede ser extrapolada a otras situaciones de la vida cotidiana.

### **2.1.5. Competencias sociales y cívicas**

La competencia social y cívica hace referencia a la habilidad para relacionarse con los demás y para participar de la vida social. El juego de nuestra propuesta educativa potencia la competencia social y cívica porque genera la interacción entre los jugadores, los cuales son ciudadanos y han de convivir más allá del aula. Dentro del juego que hemos diseñado podemos distinguir, al menos, dos tipos de interacciones: al ser un juego surgen interacciones de convivencia, en las que los jugadores han de atender a las reglas establecidas, y al ser competitivo surgen interacciones de recriminación.

Las interacciones de recriminación surgidas durante el juego aumentan la habilidad social de los alumnos porque estos aprenden a protestar o emitir quejas por medio de un procedimiento adecuado. Las interacciones de convivencia surgidas durante el juego aumentan el civismo de los alumnos puesto que aprenden a respetar o criticar adecuadamente las reglas establecidas y los beneficios que conlleva establecer ciertas reglas.

### **2.1.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**

Esta competencia hace referencia a la habilidad para materializar las ideas en actos. Nuestro juego potencia dicha competencia debido a que los alumnos perciben un modo de enseñanza alternativa. Al percibir alternativas, pueden pensar de manera alternativa, aumentando sus posibilidades de toparse con una idea innovadora.

En nuestro juego, el cual se juega de manera individual, todos los alumnos están obligados a actuar de manera individual, por lo que requiere cierto nivel de iniciativa.

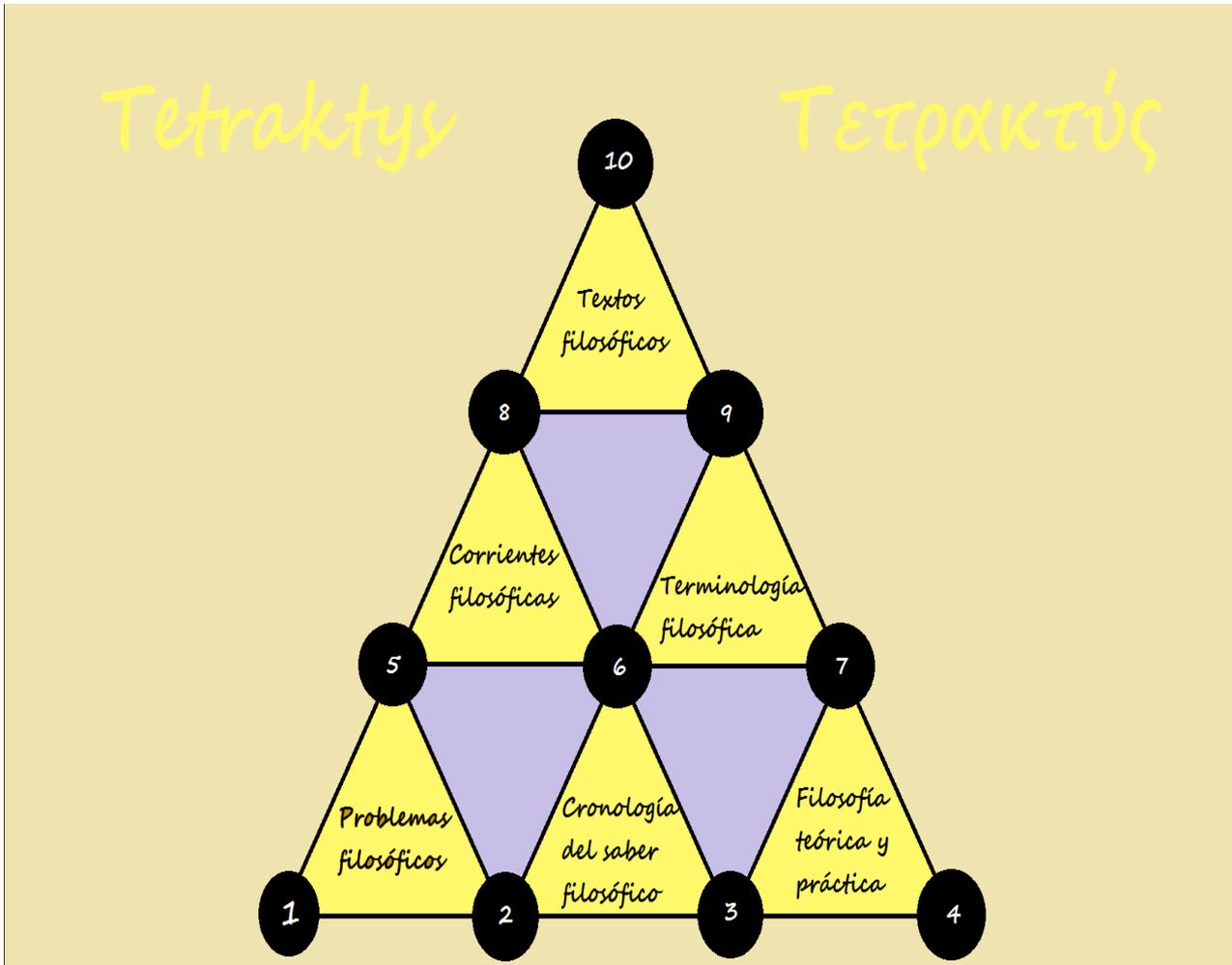
### **2.1.7. Conciencia y expresiones culturales**

Esta competencia hace referencia a la capacidad para apreciar y valorar justamente la importancia de las expresiones culturales. El propio juego no es sólo una forma de pasar el tiempo, es también una expresión que ha de ser valorada como merece. Los alumnos tienen que ver el juego no como un mero entretenimiento sino como una forma de aprendizaje que ha estado presente desde siempre en el ser humano. Además, mediante este juego en concreto se transmiten contenidos culturales que son necesarios para entender la historia del ser humano.

## **2.2. La propuesta**

Nuestro proyecto de innovación educativa consiste en la elaboración de un juego de mesa cuya temática versa sobre los bloques en los que se divide la asignatura de Historia de la Filosofía, a excepción del bloque de contenidos transversales: la Filosofía en la Grecia antigua, la Filosofía medieval, la Filosofía en la Modernidad y en la Ilustración, la Filosofía contemporánea. El juego contiene preguntas y textos sobre los contenidos de estos cuatro bloques. No obstante, puede ser adaptado para un bloque en particular, eliminando las preguntas de los demás bloques.

El tablero de dicho juego está constituido por seis triángulos equiláteros que, de manera conjunta, conforman un triángulo más grande. Son diez casillas unidas por seis triángulos que conforman el símbolo pitagórico del *tetraktys*.



Los triángulos que conforman el tablero son las siguientes:

- Problemas filosóficos [de la Grecia antigua/del periodo medieval/de edad Moderna y la Ilustración/de la edad contemporánea].
- Cronología del saber filosófico [de la Grecia antigua/del periodo medieval/de edad Moderna y la Ilustración/de la edad contemporánea].
- Filosofía teórica y práctica [de la Grecia antigua/del periodo medieval/de edad Moderna y la Ilustración/de la edad contemporánea].
- Corrientes filosóficas [de la Grecia antigua/del periodo medieval/de edad Moderna y la Ilustración/de la edad contemporánea].

e) Terminología filosófica [de la Grecia antigua/del periodo medieval/de edad Moderna y la Ilustración/de la edad contemporánea].

f) Textos filosóficos [de la Grecia antigua/del periodo medieval/de edad Moderna y la Ilustración/de la edad contemporánea].

### **2.2.1 La mecánica**

La mecánica del juego consiste en ir avanzando a través de las diez casillas tras responder adecuadamente a una cuestión relacionada con dicha casilla. Por ejemplo, si nos encontramos en la casilla de las *Corrientes filosóficas de la Antigua Grecia* y queremos avanzar hacia la siguiente casilla, habremos de escoger *a ciegas* una tarjeta del mazo de este tema y responder adecuadamente a la pregunta que se nos plantea. Un ejemplo de pregunta de esta casilla sería *nombra tres corrientes filosóficas presentes en la Antigua Grecia*. Si la pregunta es respondida adecuadamente, entonces, el jugador avanzará a la siguiente casilla, obtendrá un punto de poder y cederá su turno al siguiente jugador, en cambio, si la respuesta es errónea, cederá su turno y se mantendrá en dicha casilla a la espera de que en el siguiente turno pueda acertar una nueva pregunta. Cuando un jugador falla una respuesta, el resto de jugadores tiene la posibilidad de rebote. El primer jugador que conteste adecuadamente la pregunta durante la fase de rebote obtendrá un punto de poder.

### **2.2.2. Puntos de poder o cómo aplicar la *gamificación* al ABJM**

Al comienzo de la partida, cada jugador deberá escoger al azar una carta de personaje. Cada carta de personaje cuenta con una habilidad o poder que pertenece a su correspondiente corriente filosófica. Cada habilidad requiere de determinados puntos de poder (véase el número entre paréntesis que aparece en la cada carta de personaje, a continuación del nombre del poder).

Como hemos señalado en el apartado anterior, cada jugador al responder adecuadamente obtiene un punto de poder. Los puntos de poder pueden ser representados mediante contadores (*gaming counters* en inglés) que son pequeños trozos de vidrio que se depositan encima de la carta de personaje (tapada) de cada jugador. Después de utilizar por primera vez el poder, la carta de personaje quedará descubierta. En caso de no disponer de estos contadores, se podrán utilizar las típicas y recurrentes fichas de parchís o cualquier objeto pequeño y de cierto peso. No se recomienda el uso de monedas u objetos de valor similares en el aula.

Por medio del sistema de recompensas de los puntos de poder conseguimos que los alumnos, no sólo estén atentos en su turno sino que también presten atención en los turnos de los demás, gracias a la posibilidad de rebote. Con esto conseguimos que: (i) los jugadores atiendan a las respuestas tanto del profesor como de los compañeros, es decir, logramos que los jugadores se involucren de manera plena y no sólo de manera episódica (ii) lleven a cabo cuentas y cálculos que obligan a modificar y por tanto diseñar constantemente nuevas estrategias a seguir.

### 2.2.3. Las cartas de personaje.

**Aristotélico**



Criatura clásica

- Peripatetismo (4): si el jugador acierta la pregunta dispondrá de un turno extra (este poder debe ser invocado antes de escuchar la pregunta).

*Todos los seres humanos desean saber por naturaleza*

**Escéptico**



Criatura clásica

- Epojé (5): el jugador convence al resto de jugadores de que no hay una respuesta definitiva apelando a cualquier argumento escéptico.

*Continúa investigando*

**Patrístico**



Criatura cristiana

- Alegoría (5): el jugador puede responder utilizando un símil.

*Así como el cuerpo muere cuando le falta el alma, el alma muere cuando pierde a Dios*

**Escolástico**



Criatura medieval

- Verdad revelada (8): el profesor responde y explica la pregunta.

*No busco entender para creer, sino que creo para entender.*

**Empirista**

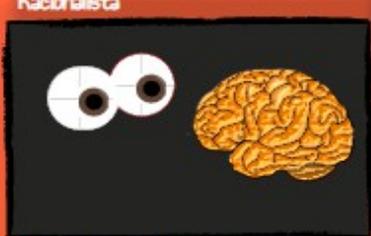


Criatura moderna

- El poder de la sensación (6): el jugador puede consultar sus apuntes para responder.

*La mente es como un papel en blanco. Nacemos sin cualidades innatas.*

**Racionalista**



Criatura moderna

- Analítica (4): el jugador puede responder parcialmente a una pregunta compleja.

*La mente es como un papel plegado. Dichos pliegues representan los conocimientos innatos*

**Comunista**



Criatura contemporánea

- El comodín del pueblo (4): el jugador es aconsejado por el resto de jugadores (el 1º consejo adecuado obtiene 2 contadores, el resto de jugadores obtiene 1).

*Proletarios del mundo, uníos.*

**Neopositivista**



Criatura contemporánea

- Análisis lógico (8): el jugador puede disolver una cuestión.

*No hay enigmas. Los problemas filosóficos son en realidad pseudoproblemas*

**CARTA DE PERSONAJE**

Las cartas de personaje siguen un código de colores. El dorado es el color de los personajes del bloque I, la Filosofía en la Grecia antigua. El azul claro es el color de los personajes del bloque II, la Filosofía medieval. El rojo es el color de los personajes del bloque III, la Filosofía en la Modernidad y la Ilustración. Por último, el negro es el color de los personajes del bloque IV, la Filosofía contemporánea.

#### **2.2.4. Las cartas de preguntas**

Este tipo de cartas también sigue un código de colores. El anverso utiliza los mismos colores para los bloques que las cartas de personaje. Con el fin de evitar la combinación de dos colores iguales, el reverso de las cartas de Filosofía contemporánea es verde. A continuación incluimos algunos ejemplos de estas cartas de preguntas.

### 2.2.4.1. Problemas filosóficos

¿En qué consiste la felicidad?

- \* Si juegas con la carta aristotélico o escéptico, deberás argumentar desde esa corriente filosófica.
- \* Si alguna de esas cartas están destapadas puedes argumentar desde esa corriente.
- \* Si no juegas con ninguna de esas cartas y además no hay ninguna destapada, deberás argumentar como aristotélico y escéptico

Problemas filosóficos

Relación cuerpo-alma

- \* Si juegas con la carta aristotélico, patristico o escolástico deberás argumentar desde esa corriente filosófica.
- \* Si alguna de esas cartas están destapadas puedes argumentar desde esa corriente.
- \* Si no juegas con ninguna de esas cartas y además no hay ninguna destapada, deberás argumentar como patristico y escolástico.

Problemas filosóficos

¿Cómo conocemos?

- \* Si juegas con la carta escéptico, racionalista o empirista, deberás argumentar desde esa corriente filosófica.
- \* Si alguna de esas cartas están destapadas puedes argumentar desde esa corriente.
- \* Si no juegas con ninguna de esas cartas y además no hay ninguna destapada, deberás argumentar como racionalista y empirista.

Problemas filosóficos

¿Qué es la Metafísica?

- \*\*Deberás argumentar desde tu carta.
- \* Si alguna carta estuviese destapada, podrás argumentar desde esa corriente.

Problemas filosóficos

### 2.2.4.2. Cronología del saber filosófico

Ordena cronológicamente:

Anaximandro	Leucipo
Zenón de Citio	Zenón de Elea

Cronología del saber filosófico

Ordena cronológicamente las siguientes naturalezas (según Escoto Eriúgena):

Creada y no creadora	No creada y creadora
No creada y no creadora	Creada y creadora

Cronología del saber filosófico

Ordena cronológicamente los siguientes escritos de Kant

Crítica de la razón pura	Prolegómenos
Crítica de la razón práctica	Crítica del Juicio

Cronología del saber filosófico

Ordena cronológicamente los siguientes escritos de Marx

El capital	Manuscritos
La ideología alemana	Manifiesto comunista

Cronología del saber filosófico

### 2.2.4.3. Corrientes filosóficas

Miembros de la escuela de Mileto

Tales	Anaximandro
Anaxímenes	Anaxágoras

Corrientes filosóficas

¿Platónico o aristotélico?

San Agustín	San Anselmo
San Alberto Magno	Santo Tomás de Aquino

Corrientes filosóficas

¿Qué empirista británico despertó a Kant de su sueño dogmático?

Francis Bacon	John Locke
George Berkeley	David Hume

Corrientes filosóficas

¿Qué filósofo tuvo mayor influencia en Nietzsche?

Hegel	Schopenhauer
Marx	Tocqueville

Corrientes filosóficas

#### 2.2.4.4. Filosofía teórica y práctica

«Todos los animales son sensibles»

«Los caballos son animales»

«Luego...»

Filosofía teórica y práctica

El nominalismo afirma que los universales tienen una realidad:

mental      extramental

Filosofía teórica y práctica

Un ciego de nacimiento sabe distinguir por el tacto un cubo de una esfera. Supongamos que recupera la visión.

¿Podrá distinguir el cubo de la esfera a distancia?

Filosofía teórica y práctica

SEGÚN NIETZSCHE ¿QUÉ REPRESENTAN APOLO Y DIONISIO?

Filosofía teórica y práctica

### 2.2.4.5 Terminología filosófica

¿Monista o pluralista?

Tales      Parménides

Empédocles      Anaxágoras

**Terminología filosófica**

EXPLÍCATE:  
¿QUÉ ES EL MANIQUEÍSMO?

**Terminología filosófica**

EXPLÍCATE:  
¿QUÉ ES EL CONTRATO SOCIAL?

**Terminología filosófica**

EXPLÍCATE:  
¿QUÉ ES LA IDEOLOGÍA?

**Terminología filosófica**

#### 2.2.4.6. Textos filosóficos.

¿A quién se refiere con la expresión los primeros filósofos?

La mayoría de los primeros filósofos consideró que los principios de todas las cosas eran sólo los que tienen aspecto material

Textos filosóficos

¿De qué modos podemos conocer la existencia de Dios?

que Dios existe es evidentiísimo por sí para quienes contemplan la esencia divina misma, ya que su esencia es su existencia. Pero, puesto que no podemos ver su esencia, llegamos al conocimiento de su existencia no en sí, sino por sus efectos.

Textos filosóficos

¿Por qué Descartes no puede dudar de la verdad del cogito?

Examiné después atentamente lo que yo era, y viendo que podía fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase, pero que no podía fingir por ello que yo no fuese...

Textos filosóficos

¿A quién pertenece este fragmento?

Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo, pero, de lo que se trata es de cambiarlo.

Textos filosóficos

### **2.2.5. Objetivos.**

Los objetivos principales de este proyecto de innovación educativa son:

- asegurar que los alumnos fijen los contenidos desarrollados en las clases basadas en una metodología de lección magistral de un modo ameno y dinámico.
- que determinadas cuestiones planteadas en el juego den pie a explicar otros conceptos, teorías y autores.
- mejorar, de forma sustancial, la comunicación en el aula.
- fomentar el debate y la argumentación entre los alumnos.
- reducir el nivel de estrés.
- aumentar la atención y el ritmo de la clase.
- que los alumnos encuentren la asignatura más atractiva y hagan una buena publicidad de ella.

### **2.3. Atención a la diversidad.**

Nuestra propuesta de innovación educativa consiste, básicamente, en un juego de mesa de preguntas filosóficas, por lo que, no debería haber impedimentos para que ningún alumno quedase excluido por alguna discapacidad o problema similar. Cualquiera que sea capaz de leer o escuchar y contestar puede participar.

Para igualar el nivel de los jugadores podemos utilizar la estrategia de las tareas personalizadas. Estas consisten en ofrecer a cada alumno tareas con un grado óptimo de dificultad. Al lograr un ajuste entre el nivel de dificultad de la tarea y la habilidad del alumno conseguimos que este disfrute con la realización de la tarea, que suponga un reto para él.

Para no crear estigmas en los alumnos sobre sus habilidades, el profesor mantendrá en secreto el nivel de habilidad de cada alumno. El docente puede personalizar las tareas de forma secreta, beneficiando a los alumnos con problemas de aprendizaje, mediante un pequeño truco que consiste en que el docente siempre tenga a mano y haya preparado previamente las barajas de las cartas de preguntas situando las cartas con preguntas con mayor dificultad en la parte superior de la baraja y las cartas con preguntas de menor dificultad en la parte inferior de la baraja. De este modo, cuando tenga que suministrar una carta a un alumno con una alta habilidad, le entregará, disimuladamente, una carta de la parte superior de la baraja y cuando tenga que suministrar una carta a un alumno con

una baja habilidad, le entregará, disimuladamente, una carta de la parte inferior de la baraja. El docente debe tener cierta habilidad con las cartas para que los alumnos no se percaten de este gesto. No se pide que el docente posea la habilidad manual de un mago pero si que haya practicado un poco previamente.

El juego incluye algunas preguntas que pueden resultar ofensivas, como es el caso del problema de Molyneux. Si hubiese algún alumno con problemas de visión dicha pregunta será retirada.

#### **2.4. Evaluación de la asignatura.**

Los porcentajes de evaluación de la asignatura se distribuyen del siguiente modo:

60% Examen

40% Propuesta.

No hemos mencionado los apartados de participación y asistencia porque consideramos que este se encuentra incluido en la propuesta. Nuestra propuesta exige que los alumnos asistan y participen porque su puntuación en cada sesión a la que no acudan o no participen será cero. Las actividades contenidas en el juego cumplen la función de ejercicios de clase ya que se encuentran relacionados con los contenidos explicados en otras sesiones.

#### **2.5. Evaluación del juego.**

El juego constará de, más o menos, unas ocho sesiones por bloque (una sesión a la semana). En cada sesión, cada alumno deberá alcanzar la meta (casilla número diez) antes de veinte turnos para obtener la máxima calificación (10). Si, tras veinte turnos, ha conseguido llegar a la casilla número nueve obtendrá el 90% de la calificación y, así, sucesivamente. Es decir, cada casilla avanzada suma un punto. Si el juego se alargase más de una clase, se terminará al día siguiente. Es importante conservar los veinte turnos de cada jugador. Además, para fomentar la competitividad, el primer jugador en alcanzar la meta obtendrá tres puntos extra, el segundo dos y el tercero uno.

Garantizamos la asistencia a través del juego porque cada ausencia no justificada conlleva un cero, reduciendo de forma significativa la nota media del alumno en cuestión. Por ejemplo:

Partida 1	Partida 2	Partida 3	Partida 4	Partida 5	Partida 6	Partida 7	Partida 8
7	12	5	5	7	10	0	0

Dicho alumno ha obtenido un 7'67. Sin embargo, como ha faltado a las dos últimas sesiones, porque ha preferido utilizar ese tiempo para repasar otras asignaturas, su nota media será de 5'75.

Garantizamos la participación a través del juego porque una actitud pasiva conlleva un cero, reduciendo la posibilidad de aprobar la asignatura a la realización de un muy buen examen (sería necesario un 8'5 en el examen para conseguir un suficiente en la asignatura (5'1)).

Será necesario obtener como mínimo un cuatro en el examen para aprobar la asignatura.

## 2.6. Cuando es recomendable.

Para determinar si debemos aplicar nuestra propuesta de innovación educativa o no nos basaremos en los resultados obtenidos mediante la siguiente encuesta:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	NS NC	Poco de acuerdo	Nada en acuerdo
Las clases son amenas.					
Las explicaciones que se han dado han sido con palabras que has podido entender.					
Se emplean recursos complementarios para facilitar el entendimiento de la materia.					
Me siento cómodo durante las clases.					
El profesor es accesible y resuelve las dudas planteadas.					
El contenido de la asignatura se hace aburrido.					
El profesor explica adecuadamente ese contenido.					
Te sientes motivado durante las clases.					
El profesor fomenta la participación del alumnado durante las clases.					

Hay una comunicación fluida entre el profesor y los estudiantes.					
Me siento presionado por la EBAU.					
El aprendizaje lúdico podría mejorar las clases.					
Sugerencias.					

Se recomienda tener en cuenta la aplicación del juego del juego si:

- en la primera pregunta obtenemos más de un 86% de respuestas negativas (poco de acuerdo y nada de acuerdo). La pregunta número seis nos sirve para discriminar la sinceridad de la aleatoriedad en la respuesta a la primera pregunta. Los resultados deben ser opuestos, pues en términos lógicos, la pregunta número uno sería  $p$  mientras que la sexta pregunta sería  $\neg p$  ya que los términos *ameno* y *aburrido* son antónimos.

- en la pregunta número tres obtenemos más de un 75% de respuestas negativas.

- en la octava pregunta obtenemos más de un 86% de respuestas negativas.

- en la pregunta número nueve obtenemos más de un 50% de respuestas negativas.

- en la décima pregunta obtenemos más de un 75% de repuestas negativas.

- en la decimoprimera pregunta obtenemos más de 75% de respuestas negativas de aquellos alumnos que se presentan a la EBAU.

Se recomiendo repetir la encuesta tras la aplicación de la propuesta educativa para realizar un estudio comparativo de los resultados obtenidos en ambos casos.

### 3. Conclusión

La aplicación del ABJM en la asignatura de Historia de la Filosofía nos parece una propuesta prometedora que no sólo adapta la enseñanza a los alumnos, convirtiéndolos en protagonistas, sino que además atiende a las demandas de la sociedad. Nuestra propuesta obvia la competencia digital (en apariencia la competencia más importante no sólo a la hora de incorporarse al mercado laboral sino también para estar al día o mantenerse actualizado en un mundo cada vez más informatizado) para potenciar la competencia social que es en realidad la competencia más importante no sólo a la hora de incorporarse al mercado laboral sino también para estar al día o mantenerse actualizado en un mundo digitalizado dado que lo que el mercado laboral exige es la habilidad para trabajar en grupo y puede uno mantenerse actualizado mediante unas buenas relaciones sociales. Además, de estas últimas podemos aprender informática o recurrir a ellas en caso de que surja un problema técnico. Pero sobretodo, los alumnos, siendo sujetos y no meros objetos, aprenden a actuar y a ser responsables de las consecuencias de sus acciones y con ello aprenden a regular su comportamiento y a tratarse como adultos, algo realmente importante para su nueva etapa tras finalizar el bachillerato (ya sea la universidad, un grado superior o la inserción al mercado laboral).

Nuestra propuesta no sólo potencia lo afectivo sino también lo cognitivo. A través de los diferentes tipos de preguntas se pueden generar modalidades de juego que se ajustan a determinados procesos cognitivos. Es decir, en función del tipo de preguntas con las que juguemos podemos potenciar la fijación de contenidos, la lógica o la creatividad. Podemos descartar cierto tipo de preguntas para centrarnos en potenciar un proceso cognitivo en particular.

En definitiva, nuestra propuesta educativa pretende trabajar la Historia de la Filosofía desde una perspectiva que se aleja del modelo tradicional, con el objetivo de proporcionar al alumnado un rol activo en el aula frente al rol pasivo que ha predominado con mucha frecuencia en la docencia tradicional.

#### **4. Bibliografía.**

- Charlier, Ott, Remmele, Whitton, (2012), *Not just for children: game-based learning for older adults*, Leuven; Belgium.
- Freire, (1970/1976), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- García Pérez, Casino García, González-Navarro, Linares-Insa, (2018), *Análisis de las potencialidades de los juegos de mesa para su implementación en educación primaria*, en López-Meneses, Cobos-Sanchiz, Martín-Padilla, Molina-García, Jaén-Martínez, (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona, Octaedro, pp. 531-546.
- Lengeling y Malarcher, (1997), *Index cards: a natural resource for teachers*, English teaching forum.
- Papastergiou, (2009), *Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review*, en *Computers & Education*, 53, Elseiver, pp. 603–622.
- Rubio y García-Conesa, (2013), *El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria*, en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6, pp. 169-185.
- Ryle, (1947), *The Concept of Mind*, Oxford, Barnes & Noble Inc.
- Toth, (1995), *Children's Games: A Teacher's Resource Book of Games for Young Learners*, Portsmouth, Heinemann.
- Wittgenstein, (1958/1999), *Investigaciones Filosóficas*, Londres, Basil Blackwell.

#### **5. Anexo.**

##### **5.1. Tablero**

Tetraktys

Τετρακτίς

