



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

**Máster en Profesor de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

Una filosofía del juego para bachillerato

Daniel Juárez Andrés

Tutores: María José Gómez Mata

Departamento de Filosofía

Curso: 2022-2023

Resumen:

A lo largo de las siguientes páginas se presenta una exploración del potencial de los juegos como herramientas educativas. En primer lugar, a través de una propuesta de filosofía del juego, que ayuda identificar elementos que caracterizan a los juegos y, a la vez, pueden ser útiles a la hora de aplicarse a la educación, y, en segundo lugar, con un estado de la cuestión con respecto al uso de los juegos en el ámbito educativo, argumentando que los juegos pueden ser usados para facilitar una comprensión profunda de conceptos complejos, para generar implicación en los estudiantes y favoreciendo una ciudadanía activa.

Finalmente, se presenta una actividad de mi propia creación —tanto a nivel técnico como de contexto narrativo y contenidos teóricos—, pensada para ser parte de una unidad didáctica que utilice la metodología de aprendizaje basado en juegos, así como los resultados obtenidos al aplicar esta actividad durante mi periodo de prácticas en el Instituto Politécnico de Soria, que, aunque enormemente positivos, ya que los estudiantes demostraron entusiasmo durante su desarrollo y posteriormente un conocimiento profundo sobre el contenido teórico, no están exentos de posibles réplicas.

Palabras clave:

Aprendizaje basado en juegos, aprendizaje significativo, bachillerato, creatividad, filosofía, juego, motivación.

Abstract:

Throughout the following pages, an exploration of the potential of games as educational tools is presented. Firstly, through a proposed game philosophy, which helps identify elements that characterize games and can also be useful when applied to education. Secondly, there is an overview of the use of games in the educational field, arguing that games can be used to facilitate deep understanding of complex concepts, generate student engagement, and foster active citizenship.

Finally, an activity of my own creation is presented —both in terms of technical aspects, narrative context, and theoretical content— designed to be part of a didactic unit that uses game-based learning methodology. The results obtained from implementing this activity during the internship period at the Polytechnic Institute of Soria are also included, which although extremely positive, as the students demonstrated enthusiasm during its development and subsequently acquired a deep knowledge of the theoretical content, they are not exempt from possible replication.

Keywords:

Game-based learning, meaningful learning, high school, creativity, philosophy, play, motivation.

Tabla de contenidos

1. Introducción.....	5
2. Una filosofía del juego	8
3. El aprendizaje basado en juegos	20
3.1. Introducción.....	20
3.2. Un estado de la cuestión.....	21
3.2.1. “Game and Philosophy” de Lourdes Cardenal Mogollón (2020).....	22
3.2.2. <i>La enseñanza de la Filosofía en la adolescencia, garante de la creatividad como pilar de la resiliencia y desarrollo positivo</i> de Pablo López de Leyva (2021)	25
3.2.3. <i>De la filosofía digital a la sociedad del video-juego</i> de Guillermo Pardes-Otero y Nuria Sanchez-Gey Valenzuela (2021)	28
3.2.4 <i>Del homo ludens a la gamificación</i> de Carla Carreras (2016)	32
3.2.5 <i>Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo</i> , de James Paul Gee (2007).....	35
3.2.6. <i>Making Games for Impact</i> , de Kurt Squire (2021)	40
3.2.7 <i>Competencias mediáticas e informacionales: juego y aprendo</i> , de Felicidad Campal y Ana Ordás García (2021)	43
3.3. Conclusiones provisionales.....	47
4. Ejemplo práctico: El sofista secreto	51
4.1. Fundamento teórico.....	51
4.2. Fundamentación legal y curricular	53
4.3. Descripción del juego y reglas	56
4.3.1. Configuración	57
4.3.2. Turnos y fases	58
4.3.3. Nominación	58
4.3.4. Legislación.....	58

4.3.5. Resolución.....	59
4.3.6. Eventos especiales.....	59
4.3.7. Maneras de ganar el juego.....	60
4.4. Aplicación en el aula: Caso práctico	60
5. Conclusión.....	62
6. Referencias.....	65
7. Anexos.....	66

1. Introducción

Al contrario de lo que algunos parecen creer cuando analizan los problemas típicos de la educación como si fuesen fenómenos exclusivamente modernos, el campo de la educación es algo que ha preocupado a los pensadores desde el inicio de los tiempos. Como tal, la mayoría de sus dilemas no son exactamente modernos y el darles respuesta es algo que ya se tenía como objetivo en la época de Sócrates, casi 500 años antes de Cristo. Sin embargo, esto no significa que las circunstancias de entonces sean las mismas a las de hoy, y es en esta diferencia que, a mi entender, hay más hueco para una discusión productiva.

Precisamente en este sentido me gustaría comenzar el trabajo señalando unos cuantos de los ya muy manidos desafíos de la educación moderna. Desde la disminución de la capacidad de atención de los estudiantes en los años recientes, hasta su decreciente interés general a la hora de implicarse con las dinámicas educativas. Mucho se ha discutido con respecto a causas, demasiado como para que yo crea poder aportar algo. ¿Podría achacarse a una incapacidad de la educación de adaptarse a los vertiginosos cambios sociales fruto del desarrollo tecnológico? Es posible. Y personalmente, me inclino a pensar que tiene mucho que ver. Pero tampoco me voy a centrar en esto. Al contrario, lo voy a tomar como punto de partida.

Como respuesta a estos nuevos desafíos, ha habido un interés creciente en la utilización de los juegos como herramientas educativas, ya que son capaces, hasta cierto punto, de circunvalar muchos problemas de atención, motivación e interés. Desde la famosa gamificación, que como si de un virus se tratase se ha infiltrado en casi todos los aspectos de nuestra vida, hasta el aprendizaje basado en juegos, que es más tímido a la hora de darse a conocer, precisamente por ser más difícil de explotar. Sin embargo, que a todos nos suenen independientemente de a qué nos dediquemos no es sino una de las muchas pruebas de éxito de estos sistemas. Y, a su vez, gracias a este interés por usar los juegos con fines más allá del simplemente lúdico, se han llevado a cabo investigaciones en más profundidad que han llegado a demostrar que los juegos —ya sean educativos o no— tienen numerosas características que, aplicadas adecuadamente a otros ámbitos, se transforman en beneficios.

Por supuesto, todo esto puede ser usado con múltiples fines en mente, y no todos son igualmente positivos. Por ejemplo, está el educativo, sí, pero también se usan para asegurar la fidelidad de los clientes y la motivación de los trabajadores —como evidencia la

popularidad de empresas que se dedican exclusivamente a desarrollar sistemas de gamificación aplicados al ámbito empresarial—, para facilitar el proceso de adiestramiento de determinados trabajadores —a través de complejas simulaciones—, e incluso para, sencillamente, transmitir ideología —como evidencia la existencia de juegos como *Ethnic Cleansing*¹—.

Quizás precisamente por todo esto, creo que existe la necesidad de un marco filosófico coherente capaz de guiar el desarrollo y la implementación de los juegos con fines, sobre todo, educativos. Lo cual no quita que, a grandes rasgos, mucho de lo que voy a hablar aquí no pueda aplicarse a otros campos.

Así pues, este trabajo tiene como objetivo desarrollar dicho marco, explorando la filosofía subyacente a los juegos para la educación y tratando de analizar las que serían las mejores prácticas para diseñar e integrar juegos educativos en el sistema actual. Cabe mencionar que no pienso ahondar en marcos éticos e imperativos morales —motivo por el cual no pienso hablar sobre el potencial mal uso que se puede hacer de estas prácticas—, pero que creo que, con lo que voy a presentar —con respecto a cómo deberían darse estos juegos con fines educativos, ahondando en sus fortalezas y debilidades—, hay suficiente información como para prevenir al lector de la capacidad que tienen los juegos de infiltrarse en nuestra vida y controlar nuestros hábitos. Especialmente si tenemos en cuenta que, hoy en día, todos estos estudios sobre ludificación de sistemas que se están llevando a cabo, se aplican principalmente con una finalidad de marketing, con todo lo que esto implica para nosotros como potenciales clientes.

Con todo esto dicho, no querría concluir la introducción sin ofrecer un breve vistazo a la estructura que va a seguir este trabajo. Como se puede entrever por el índice, tras esta

¹ *Ethnic Cleansing* es un videojuego de disparos en primera persona publicado en 2002 para Windows y desarrollado por la organización de supremacía blanca estadounidense “Alianza Nacional”. En él, como parte de una “Guerra de Razas”, el jugador controla a un “skinhead”, un neo-nazi o un miembro del Ku Klux Klan y tiene la tarea de matar estereotípicos africanos, mexicanos y judíos, finalizando con el entonces primer ministro israelí, Ariel Sharón. La Liga Antidifamación publicó un informe denunciándolo por sus claros mensajes racistas y antisemitas y señalando la preocupante facilidad para crear videojuegos con este tipo de mensaje.

introducción seguirán las dos partes teóricas principales —a saber, una sección en la que ahondaré en la filosofía que subyace al juego en sí, y otra en la que pongo el foco en el aprendizaje basado en juegos y en un estado de la cuestión sobre el tema—, un análisis del caso de estudio específico propuesto por mí —*El sofista secreto*, una variante del juego *Secret Hitler* aplicado y pensado directamente para clases de bachillerato que además tuve la ocasión de probar durante mi período de prácticas— y, por último, un apartado en el que agrupo y resumo las conclusiones.

2. Una filosofía del juego

Los juegos ocupan un lugar único en todas las culturas humanas, logrando cautivar la atención de las personas independientemente de su edad y origen. Es más, incluso se pueden observar formas de juego mucho más allá de los límites de lo humano. Por ejemplo, sabemos que aves y mamíferos participan en juegos, como ya observó el propio Charles Darwin en *The descent of man, and selection in relation to sex*, en 1882, pero parece haber indicaciones de que esta tendencia hacia el juego se da en animales mucho más diversos, incluidos aquellos considerados mucho más sencillos, como peces —como ya señaló hace más de cien años Charles Holder— e incluso insectos —como afirmó Auguste Forel, en 1929, observando hormigas—. Y es que, más allá del mero entretenimiento, los juegos tienen una filosofía distintiva, por así decirlo, que condiciona la manera en que nos relacionamos con ellos.

Así pues, en esta sección, profundizaremos en los fundamentos filosóficos de los juegos y del acto de jugar, explorando los principios, valores y conceptos fundamentales que impulsan estas experiencias. Y, gracias a esto, una vez hayamos planteado y comprendido esta filosofía propia del juego, podremos cambiar el enfoque y centrarnos en desbloquear su potencial como herramientas educativas. Esta exploración tendrá como objetivo mostrar cómo se puede aprovechar esta filosofía del juego para enriquecer y mejorar las experiencias educativas, así como para entender por qué funciona y merece la pena investigarlo.

Por lo tanto, ¿qué constituye y caracteriza al juego?

No poco se ha escrito en este respecto y supongo que, como mínimo, a todos nos suenan obras como *Homo Ludens*, de Johan Huizinga. El juego como tal ha sido siempre un elemento casi místico, desde muchos puntos de vista. Es fácil reducirlo a puro entretenimiento desde una perspectiva algo más superficial, pero en el momento que te pones como meta, digamos, definirlo, te das cuenta de que lo atraviesan muchas más tangentes de las que podríamos suponer en un principio.

En este apartado, por desviarse mucho del tema, no me voy a poner a cuantificar y tratar de atar todas las características del juego, pero sí voy a hablar de una serie de elementos que, en mi opinión, son de suma relevancia al relacionarse con la educación. Ya sea por eficientes, por ser útiles a la hora de mejorar la experiencia del potencial estudiante o incluso por generar tensiones, ya que no todos los elementos del juego resultan ser positivos o incluso trasladables al ámbito educativo.

Por darle un punto de partida a esta discusión, quiero empezar retrotrayéndome al concepto del círculo mágico. Este término fue técnicamente introducido por Huizinga en la obra mencionada previamente —*Homo Ludens*— en 1938. Sin embargo, a pesar de ser considerado padre de éste, su obra no se centra en el análisis del término, sino que lo usa más bien a modo de metáfora. ¿Y a qué se refiere con él? Básicamente, es el “lugar donde el juego ocurre”, según Eric Zimmerman y Katie Salen (2004, p. 95), y es útil y adecuado en tanto en cuanto “algo realmente mágico ocurre cuando se inicia un juego”.

En efecto, cada vez que se inicia un juego, una serie de reglas arbitrarias se imponen sobre los jugadores, las cuales muchas veces son directamente estúpidas e incluso van en contra lo normalmente aceptable. Y, sin embargo, los jugadores las siguen a pies juntillas. Es más, cuándo uno de estos jugadores rompe dichas normas, *normalmente* la reacción es muy negativa por parte del resto.

Por lo tanto, ¿por qué alguien elegiría ignorar las normas “del mundo real”, las cuales obviamente están refinadas y pensadas para nuestra supervivencia, a cambio de seguir unas normas arbitrarias que no reportan ninguna recompensa real? Por ejemplo, en el caso del fútbol, ¿qué significa marcar un gol? ¿Por qué otorga un punto meter la pelota en la portería, a pesar de que si yo meto una pelota en una portería normalmente eso no significa nada? Es más, ¿qué es un punto? ¿Y por qué no podemos tocar la pelota con las manos, a pesar de tener la capacidad física? ¿Por qué nos imponemos desventajas a la hora de lograr una meta que ya de por sí es ridícula?

La respuesta fácil es por entretenimiento. La respuesta compleja es porque el juego es más útil de lo que podría aparentar a simple vista. De lo contrario, ¿se verían también casos de juego en animales? ¿Especialmente en animales tan sencillos como insectos? Si ocurre, es porque ofrece alguna ventaja evolutiva.

¿Pero cuáles?

Ante esta pregunta, no requiere un esfuerzo mental demasiado grande que se nos vengan cosas a la mente. Desde educar y socializar, hasta capacitar y adoctrinar a sus jugadores. Dependiendo del tipo de juego, puedes encontrar de todo. Y en una época en la que, primero, la tecnología está avanzando a pasos agigantados y que, segundo, el campo de la educación está seriamente obsesionada con el logro de competencias en los alumnos, las virtudes de los juegos se hacen progresivamente más patentes y dignas de nuestra atención

con cada día que pasa, a pesar de que estas virtudes llevan siendo tímidamente usadas en la educación desde hace muchísimo tiempo.

Así pues, con esto en mente, analicemos algunas de las características propias de los juegos que podemos percibir como valiosas e interesantes al pensar en fines educativos.

En primer lugar, ante un alumnado desmotivado y que denota una severa falta de atención, el elemento clave que caracteriza a todos los juegos es la agencia que ofrecen al jugador. Un juego tiene, por supuesto, una serie de reglas que el jugador debe seguir para no romper la experiencia, independientemente del tipo de juego del que estemos hablando, sin embargo, al contrario que cuando se da una clase teórica, el juego se caracteriza por ofrecer libertad, permitiendo al jugador una libre experimentación dentro de los límites del sistema que lo motivará a tratar de optimizar su funcionamiento y buscar la mejor estrategia posible. Por ejemplo, en el ajedrez. Este método de enseñanza no sólo no es condescendiente con el estudiante, ya que le exige responsabilidades, sino que incluso lo empodera, permitiéndole guiar su propio aprendizaje. Él es dueño de sus decisiones y, por tanto, del ritmo y el método de aprendizaje que sigue.

El jugador no es tratado como un inútil al que se le deba enseñar el funcionamiento de cada interacción entre las partes del sistema, sino que, dándole solamente unas bases, se deja la optimización de dicho sistema de su mano. A fin de cuentas, todos los juegos son, hasta cierto punto, un desafío. Si el juego es competitivo, la motivación será el simple hecho de no perder. Si el juego es cooperativo a mayores del simple “no perder” se añade el componente social de no querer decepcionar a tus compañeros de equipo. Y, a base de practicar las mismas acciones una y otra vez hasta que optimices el sistema, la prueba que puedes dar de tu propia mejora es a través de los resultados en dicho juego, lo cual es mucho mejor que la simple memorización de datos, ya que implica comprensión de las reglas.

Esta ausencia del paternalismo típico de la enseñanza tradicional, en la que hay que dárselo todo masticado a los alumnos, es tremendamente motivadora para ellos, dado que el éxito del jugador depende exclusivamente de su ingenio, de su esfuerzo y de lo perspicaz que sea. Nada te fuerza más a prestar atención que el ser consciente de que el éxito —incluso a corto plazo, dado que hablamos también de la victoria en un juego— depende de ti. Sin trampa ni cartón. El desafío es el mismo para todos, así que sólo depende de lo rápido que tires la toalla.

Y esto me lleva a un segundo punto clave. El entrenamiento de la capacidad de pensamiento crítico y de resolución de problemas de los jugadores. Esta autonomía cedida a los jugadores normalmente es canalizada hacia desafíos incrementalmente más complejos. A fin de cuentas, pocos juegos hay que sean sencillamente cajones de arena para que los jugadores interactúen con los sistemas. Al contrario, la mayoría de los juegos no sólo te presentan sus sistemas y te hacen acostumbrarte a ellos, sino que, a modo de exámenes finales, cada cierto tiempo te ponen a prueba, forzándote a demostrar lo que has aprendido.

Esto en los videojuegos se ve en forma de los famosos “jefes finales”, pero en lo que a juegos de mesa o tradicionales respecta, muchos de ellos también adaptan estas mecánicas de incremento de la tensión. En juegos de mesa, por ejemplo, a través de cambios del estado del tablero o de las condiciones de victoria, disminución del número de jugadores, una mecánica de cuenta atrás, etc. Por el otro lado, en juegos más tradicionales, como “balón prisionero” o “polis y cacos”, la tensión se incrementa a medida que más jugadores son “capturados” y te ves forzado a ser el objetivo de todos los rivales; o en otros como el fútbol, a medida que el contador de tiempo disminuye.

Esto, combinado con la agencia que se da al jugador es, normalmente, muy motivador. Aunque no siempre es el caso. ¿Qué ocurre cuando estas mecánicas de juegos no son medidas adecuadamente? ¿No puede llegar a ser frustrante un juego si los desafíos son poco realistas y ganar se vuelve demasiado difícil?

A esto pienso dar respuesta con el tercer elemento del juego que quiero resaltar. La mayor capacidad de tolerancia de la frustración de los jugadores. Y es que, aunque pueda parecer difícil de creer, existe gente que encuentra un placer especial en aquellos juegos que son, o bien muy difíciles, o directamente injustos. ¿Cómo podemos explicar esto? ¿Y de qué manera, tal vez, puede ser trasladado a la educación?

Aun reconociendo que este fenómeno normalmente se ve más en los jugadores de videojuegos —ya que en juegos de mesa o juegos competitivos un desbalanceo del desafío *normalmente* lleva a la ventaja de uno de los competidores y, por ende, a que el juego sea más aburrido—, muchos juegos, incluidos algunos de los más populares, se basan exclusivamente en esta idea de dificultad desmedida. Sin embargo, ¿por qué estos juegos triunfan, mientras que en el ámbito escolar los estudiantes abandonan ante la perspectiva del fracaso?

En mi opinión, por cuatro motivos:

1. Los juegos ofrecen metas claras y retroalimentación inmediata.

Durante un juego, sus jugadores suelen tener los objetivos muy claros y reciben una retroalimentación inmediata sobre su progreso cuando este se da. Ya sea a través de cambios estéticos en el avatar, sus habilidades o incluso avance físico —refiriéndome a la cantidad de espacio o niveles que has dejado atrás—, el progreso es tangible. Por el contrario, los objetivos escolares en ocasiones pueden parecer abstractos o, sobre todo, lejanos. Es más, incluso a largo plazo, las buenas notas no siempre son una relación directa con un futuro laboral prometedor. Como mucho, son mejores perspectivas. Asimismo, la retroalimentación en la educación rara vez es instantánea. Las calificaciones se suelen dar después de completar una tarea o examen, lo que oscurece esa sensación de progreso.

2. Los juegos requieren de participación voluntaria.

De esto hablaré en profundidad más adelante, como uno de los puntos que considero más difíciles de salvar con respecto a los juegos en la educación. Pero, en cualquier caso, la cuestión es que los jugadores de estos juegos difíciles lo hacen voluntariamente porque disfrutan de la experiencia. La motivación intrínseca que vuelcan en la actividad y el interés personal que tienen en el juego pueden hacer que estén más dispuestos a no rendirse incluso a pesar de que los desafíos sean tremendos. En oposición a esto, los estudiantes en un entorno escolar a menudo tienen menos autonomía y pueden sentirse obligados a estudiar asignaturas que sienten que no les interesan, lo que, evidentemente, reduce el esfuerzo que están dispuestos a dar.

3. El fracaso es percibido como parte necesaria.

En estos juegos, el fracaso suele ser parte del proceso de aprendizaje. Los jugadores aprenden de sus errores, adaptan sus estrategias y mejoran gradualmente sus habilidades, de manera que el fracaso es inevitable, pero mantienen una mentalidad de crecimiento. A fin de cuentas, nadie es buenísimo en algo porque sí. Todos partimos de algún sitio. De esta manera, la dificultad del juego se puede ver como un desafío a conquistar, mientras que, en la escuela, el fracaso a menudo se asocia con consecuencias negativas directas, como calificaciones más bajas o sentirse juzgado por profesores, compañeros o familiares. Esto genera un miedo al fracaso aparentemente ineludible que, naturalmente, desanima a los estudiantes que más les cuesta. La escuela acarrea, en último término, consecuencias demasiado severas, frente a la laxitud del entorno seguro que ofrecen los juegos.

4. Hay una comunidad solidaria y un aspecto social importante.

Esto sobre todo se ve en los videojuegos tipo *Dark Souls*, famosos por su dificultad. Y es que cuentan con comunidades de jugadores en las que los jugadores pueden compartir experiencias, estrategias y darse apoyo. Este sentimiento de pertenencia y camaradería casi incondicional entre jugadores siempre brinda motivación adicional para seguir intentándolo, en oposición al entorno que se genera en las escuelas que, en ocasiones, puede ser percibido como demasiado competitivo. Asimismo, las conexiones sociales pueden no ser tan fuertes o solidarias, por lo que es más sencillo sentir que eres tú contra el mundo.

Estos cuatro elementos son tremendamente poderosos a la hora de generar motivación en los participantes y son la diferencia entre abandonar algo o seguir intentándolo. Sin embargo, no todas son fáciles de trasladar a otros ámbitos, como la libre participación —ya que, en último término, en el caso de la educación siempre estarás forzando a los estudiantes a jugar—. La solución a esto que yo propongo pasa por, a través de los juegos, entrenar la tolerancia al fracaso y, a través de esto, trasladarla a otros campos. De esta manera, si consigues que tus alumnos se interesen por los juegos, en general, es más que probable que su rendimiento escolar también aumente y que les estés haciendo un favor.

El desafío con el que nos podemos encontrar incluso teniendo esto claro, es cómo presentarles un juego a los alumnos de manera que, hasta cierto punto, se relacionen con él de la manera más *libre* posible. En efecto, podemos forzarlos a jugar —y probablemente debamos la primera vez—, pero lo ideal es ser capaces de despertar su curiosidad y motivarlos hasta el punto de que el querer jugar nazca de ellos. Si demostramos una sola vez que nuestros juegos merecen su tiempo, que son divertidos, el requerimiento de la libertad del juego estará siendo cumplido para los subsiguientes juegos, de manera que, aunque la tarea no empieza como libre, puede volverse juego durante su desarrollo, permitiéndonos construir anticipación en los estudiantes, la cual es absolutamente clave.

¿Y por qué es tan importante la anticipación? Porque puede sencillamente permitir canalizar un éxito a la hora de motivar a un estudiante en muchos más. Una persona que se ha visto en una situación que su cerebro ha identificado como positiva, agradable o divertida, estará mucho más predispuesto a volver a formar parte de esa actividad, y eso es a lo que deberíamos aspirar. Usando los juegos como medio, tenemos la capacidad de convertir cada

clase en una experiencia divertida y diferente, lo cual en muchos casos empujará a los estudiantes a querer ir a clase.

Y no hablo de esto por hablar, sino que lo he experimentado de primera mano. No entraré en demasiados detalles en esta parte del trabajo, pero cuando estuve de prácticas en el instituto I.E.S. Politécnico, en Soria, puse a prueba el caso específico que expongo en el apartado del ejemplo práctico con maravillosos resultados. Al principio la mayoría de los estudiantes se mostraban reticentes a aprender un juego nuevo, aparentemente complejo y relacionado con el contenido de la asignatura, pero una vez empezaron y se dieron cuenta de que era realmente un juego en sí mismo, su interés se disparó. No solamente el juego fue un éxito, sino que los estudiantes estaban deseando volver a jugar. Y todo mientras discutían — guiados por mí— sobre elementos específicos de la filosofía que podían relacionarse con el contenido del juego. Es más, se dio el caso de una estudiante que planeaba faltar al día siguiente a clase porque tenía que ir a recoger su documento de nacionalidad recién obtenido, y me informó de que haría lo posible por volver a clase a tiempo, aunque solo fuese por tener la ocasión de volver a jugar.

Y esto es solamente con un juego. Si organizas una asignatura, quizás no entera, pero en gran medida alrededor de presentar a los alumnos con juegos con los que puedan disfrutar a la vez que aprender, estarán expectantes. Tendrán ganas de asistir a clase y tendrán una actitud mucho más positiva, hasta el punto de que preferirán asistir a clase incluso cuando podrían tener justificada una falta. ¿Y hay acaso una meta más importante que esa en la educación? Despertar la curiosidad, la pasión y el interés sobre los temas que enseñamos puede ser la diferencia entre un estudiante que valora el conocimiento y decide continuar estudiando, y uno que lo da por imposible y abandona.

En parte, este sentimiento también se puede trasladar a las técnicas de gamificación. Ya sea a través de ofrecer recompensas o a través de alguna mecánica divertida, algunas empresas, como por ejemplo las de comida rápida, han desarrollado aplicaciones móviles que básicamente instan a sus clientes a convertirse en habituales. Sin embargo, aunque esto es capaz de aprovecharse del poder de la anticipación hasta cierto punto, hay aún otro elemento que es por necesidad exclusivo a los juegos como tal —si bien no de todos—. A saber, la narrativa e historias inmersivas.

Básicamente, si tú incrustas en un marco narrativo un cierto contenido, estás creando una especie de mundo, con sentido propio, que le sirve a un estudiante como marco,

convirtiendo conceptos abstractos y complejos, en elementos más fácilmente recordables y que les recuerdan a elementos específicos concretos. Esta herramienta con la que nos proveen los juegos permite que estos conceptos, que en filosofía son tan abundantes y, en ocasiones, obtusos, sean rememoradas de una manera mucho más significativa. La narración los llena de sentido, relacionándolos no solamente entre ellos, sino con elementos específicos del juego, que le sirven como punto de referencia al estudiante. Y, si el juego tiene éxito en su labor, es decir, es divertido y anima a que los estudiantes jueguen durante el suficiente tiempo, una vez los estudiantes hayan normalizado y memorizado el significado de este concepto en el marco del juego, nada les impide poder trasladarlo a otros ámbitos. Es decir, pueden lograr una soltura, que, de otra manera, no podrían haber obtenido.

De esta manera, los juegos no sólo son herramientas que favorecen la memorización y comprensión de la filosofía, sino que también tienen la capacidad de hacer de puerta de entrada —sobre todo para estudiantes de bachillerato, los cuales están experimentando estos contenidos por primera vez— a estos famosos textos que tan básicos y fundamentales son para el estudio de esta disciplina, pero que a menudo tantísimo les cuesta. Una facilidad que alienta una actitud positiva hacia una asignatura que, en muchas ocasiones, realmente les cuesta asusta. ¿Y quién puede juzgarles? ¿Quién no se ha visto abrumado en algún momento por un texto que sentía que escapaba a sus capacidades?

Si algo abunda en el mundo de la filosofía, son los textos oscuros y complicados, y no veo por qué no deberíamos hacer uso de herramientas que, podríamos decir, democratizan el acceso a estos conocimientos.

Y, para finalizar esta lista de cualidades, no puedo sino hacer énfasis en un elemento que ya he mencionado previamente: la colaboración e interacción social que los juegos propician. Ni que decir tiene, con esto me refiero en mayor medida a los juegos multijugador, pero afortunadamente la mayoría de los juegos —sobre todo los de mesa y tradicionales— son de este tipo. Es clave señalar que los juegos que fuerzan interacción social entre los jugadores no solamente ayudan a desarrollar las habilidades propias para jugar al juego —aquellas que nacen de la comprensión del sistema que el juego propone— sino que de manera inevitable desarrollan una serie de habilidades —o competencias, como gusta llamarlas hoy— que, si bien son tangenciales al propio juego, no por ello tienen menos valor. Incluso en los juegos que enfrentan a los distintos jugadores, que no tienen tanto énfasis en la colaboración, es raro que durante una partida no surjan oportunidades de, precisamente, explorar cosas

como el trabajo en equipo, la comunicación —tanto verbal como no verbal—, la administración de sentimientos —no siempre positivos—, la empatía, etc.

En efecto, jugar a un juego con alguien te puede dar más información sobre la auténtica naturaleza de esa persona que una sencilla conversación. Y, precisamente por esto, son tremendamente positivos para ayudar al desarrollo de los adolescentes, los cuales no siempre tienen asentadas estas habilidades. Asimismo, fruto de estas interacciones sociales, si el profesor lo desea, puede hacer él mismo los equipos para observar la dinámica que hay entre distintos alumnos. ¿Cuáles son aquellos más callados? ¿Cuáles son admirados por sus compañeros? O incluso llevarlo más lejos, ¿hay algún estudiante que esté siendo víctima de acoso escolar y/o ninguneado por sus compañeros? Todo esto se puede observar en una sola partida de algún juego particularmente social, como el que yo voy a proponer más adelante. E incluso permite manipular esas propias dinámicas de clase. A fin de cuentas, un buen juego es capaz de crear momentos memorables que más adelante puedes contar a tus amigos. Crea lazos entre los jugadores que han tenido que apoyarse entre ellos para lograr una victoria y, si somos astutos, esto puede dirigirse para asociar a aquellos alumnos más respetados y queridos por sus compañeros, con aquellos otros en situaciones algo más complejas y desafortunadas, dando la oportunidad de que surjan lazos entre estos dos individuos y, con algo de suerte y buena voluntad, se mejore la situación del estudiante que peor lo estaba pasando.

Sin embargo, pasando al otro lado de la moneda, a pesar de que hasta ahora solo hemos hablado de efectos positivos, esto no quita que los juegos como tal no solo tengan inconvenientes, sino que también ofrecen resistencias a ser utilizados con usos prácticos. Es decir, sí, los juegos tienen una utilidad para aquellos que los juegan —de la misma manera que los gatos juegan con su comida para desarrollar ciertas habilidades motoras—, pero para que el juego sea considerado tal, aún con sus “ventajas prácticas”, siempre tiene que ser libre. Si yo fuerzo a alguien a jugar a algo, ese algo deja de ser un juego y se convierte en un deber. Y el juego sólo es divertido en tanto que actividad libre y desinteresada.

En efecto, esta es la primera de las resistencias que ya anticipé antes. No importa de qué manera lo hagas, el juego llevado a una clase no va a ser libre. Y en este caso, tu deber es convertirlo en libre. Es cierto que la primera vez —salvo que tu fama como profesor te preceda y todos los alumnos estén más que dispuestos a hacer cualquier actividad que tú ofrezcas de buen gusto— te tocará imponerlo, pero incluso un deber puede resultar

divertido. Y si consigues desarrollar este deber divertido, solo será un deber la primera vez. Lograr que los participantes quieran seguir formando parte de la actividad termina convirtiéndolo en juego, a pesar del ambiente. Y una vez se convierta en juego, puedes explotar el potencial de estos al máximo. En último término, es lo que ya dije antes: si bien el juego debe ser libre, una tarea puede convertirse en juego a medida que se desarrolla.

Sin embargo, esto nos lleva de cabeza a otro gran problema. Un problema que, estoy seguro, sería la primera crítica que a un lector avisado se le habría venido a la cabeza leyendo los párrafos anteriores. Y es que, si traes juegos —en tanto que libres y divertidos— al aula, la estás transformando por completo. Se puede argumentar que los colegios, institutos y universidades no son lugares de ocio, sino lugares en los que se enseña también disciplina. La vida no es toda de color de rosa, como se suele decir, y aprender a aburrirse necesario. Es parte de ella hacer un esfuerzo y seguir adelante incluso cuando las cosas no son de tu agrado. Se debe distinguir entre un lugar al que vas a pasártelo bien y un lugar al que vas porque es tu deber. Y es el deber de los estudiantes aprender.

Pero las críticas no solamente van relacionadas con una percibida falta de rigor académico, sino que van más lejos. Por ejemplo, ¿cómo se evalúa el aprendizaje basado en juegos? ¿Como se implementa en un aula? ¿Es realmente accesible para todos? Es más, ¿hay pruebas siquiera de que estos métodos sean eficaces a la hora de enseñar contenidos? ¿Y son acaso igual de eficientes que los métodos más tradicionales? ¿O acaso, hasta cierto punto, no se corre el riesgo de distraer a los estudiantes de lo que debería ser su objetivo en el instituto y otros centros educativos —es decir, estudiar—?

Ante esto caben muchas respuestas y, sin duda, buscar estas respuestas ha motivado muchas investigaciones. A algunos de estos estudios haré mención cuando hable del estado de la cuestión, ya que muchos de los artículos y libros que he leído hacen referencia a ellos, pero en este apartado lo voy a dejar lo más simple y sencillo posible, desde mi perspectiva personal.

Si bien todas estas dudas son legítimas, me da la sensación de que lo que las motiva no es más que un miedo a alejarnos de lo tradicional. A lo largo de la historia se han experimentado con múltiples maneras de educar a los jóvenes, y es algo en constante desarrollo. El método socrático, sin irnos más lejos, tan alabado y respetado hoy en día, no deja de ser una técnica educativa bastante rompedora para su época e incluso para muchos

de los estándares que tenemos hoy en día. Quiero decir, yo mismo no soy tan mayor y he tenido profesores que jamás han hecho una pregunta más que en el día del propio examen.

A dónde quiero llegar con esto, es a que no podemos estancarnos en lo que ya conocemos por miedo a que posibles nuevas técnicas no funcionen o supongan un choque demasiado intenso. Y es que, según lo veo yo, las críticas anteriores pueden resumirse en dos puntos: una, que argumentaría que esta técnica podría no ser eficiente, y otra, que argumentaría que la educación debe ser seria, formal y, de ser necesario, aburrida, ya que esto es parte de la vida.

Ante la primera, la respuesta es sencilla. Como creo haber dejado ya claro, mi opinión es que si no lo intentamos jamás avanzaremos. Si todo lo que he presentado a lo largo de las páginas anteriores es razonable, démosle una oportunidad. Y si los resultados de verdad terminan siendo negativos —lo cual se haría patente en seguida—, la técnica alternativa ya está más que inventada y estudiada, por lo que no costaría nada volver atrás.

Ante la segunda, la respuesta ya depende un poco más de las distintas perspectivas. Personalmente, no me gustaría infravalorar la importancia de aprender a aburrirse. En efecto, creo que vivimos en una época de sobreestimulación en la que una miríada de empresas pelea constantemente por nuestra atención, tiempo y dinero, a cambio de los cuales están dispuestos a no dejar que nos aburramos ni un instante. Y sí, esa sensación es adictiva y afecta a los jóvenes, pero tampoco creo que sea justo decir que es la escuela el lugar en el que los adolescentes deben aprender a aburrirse.

El conocer, el aprender, debería ser un viaje, una aventura. No debería ser aburrido. Y, de hecho, cualquier persona que lea filosofía por su cuenta y gusto estará de acuerdo conmigo. Es posible que sea difícil entrar en ella, como lo es entrar en prácticamente cualquier otra rama del conocimiento, pero una vez aprendes a valorarlo y a disfrutarlo, te das cuenta de que lo último que es, es aburrido. Me da la sensación de que, cuando se argumenta de que en la escuela los alumnos deben aprender a aburrirse, lo que se está haciendo es añadir barreras al disfrute de ese conocimiento. Si todos somos conscientes de que entrar es difícil, pero de que una vez dentro aprender es un placer, ¿por qué no facilitar que más gente pueda llegar a sentirse de esta manera? A lo largo de la vida tenemos muchas ocasiones de aprender a aburrirnos, y creo firmemente que el colegio no debería ser una de ellas. Dado que, como profesores, sobre todo en el instituto y en bachillerato, el mayor deber es asegurar que todo el mundo tiene las mismas oportunidades de demostrar lo que vale y

explotar su potencial, independientemente del resto de circunstancias personales que los rodeen, me parece imperativo que, en lo posible, se facilite el acceso. Y ya se dejará para instituciones superiores, en las que los alumnos serán mayores, más maduros y responsables —ya plenamente conscientes de sus acciones y de sus decisiones—, el aprender disciplina y la, a veces, fría relación que se debe tener con el conocimiento si quieres ser riguroso en ciertos ámbitos.

Así pues, a la pregunta sobre si los juegos solamente deben modificar y mejorar las clases en vez de transformarlas, ante el riesgo de que las transformen, yo respondo que se les deje hacer. Si un aprendizaje basado en juegos transforma una clase, que así sea. No veré nada de malo en ello, siempre y cuando el profesor aun mantenga el control de la clase, los estudiantes aprendan y sean adecuadamente capaces de dar prueba de ello en las pruebas de evaluación.

Si los tiempos cambian, que la educación cambie con ellos.

3. El aprendizaje basado en juegos

El aprendizaje basado en juegos ha surgido como un enfoque innovador para la educación aprovechando el compromiso inherente y la naturaleza interactiva de los juegos para mejorar la experiencia de aprendizaje. Quizás por esto, el concepto ha ganado una atención tan significativa en los últimos años, ya que se percibe como un enfoque prometedor para involucrar a los estudiantes, fomentar experiencias de aprendizaje significativas y cultivar habilidades esenciales en entornos educativos. En último término, todo que he expuesto en el apartado anterior con respecto a las relaciones entre los juegos y la educación —sobre todo en filosofía—, está hasta cierto punto englobado en este concepto de aprendizaje basado en juegos.

Así pues, en esta sección aclararé el propio concepto de aprendizaje basado en juegos, ahondando un poco más en él, y exploraré sus fundamentos teóricos, hallazgos e implicaciones prácticas. Todo de la mano de un estado de la cuestión, que seguirá inmediatamente a la introducción.

3.1. Introducción

El término "aprendizaje basado en juegos" surgió como resultado de la convergencia entre los campos de la educación y los juegos digitales. Si bien es difícil determinar el momento preciso de su acuñación, ganó prominencia durante principios de los años 2000, cuando educadores e investigadores comenzaron a explorar el potencial de utilizar videojuegos como herramientas de aprendizaje.

Inicialmente, el aprendizaje basado en juegos era muy debatido y ni siquiera considerado una técnica como tal, por lo que para referirse al mismo concepto se utilizaban distintos nombres, incluyendo los famosos “juegos educativos”, los “juegos serios” —concepto que sigue en uso, pero que designa algo muy distinto a lo que aquí se busca—, etc. Sin embargo, mucho ha llovido desde entonces y el término ya ha sido ampliamente adoptado para describir este enfoque pedagógico.

Como estrategia educativa, el uso de juegos es muy anterior a la era digital, a pesar de lo relacionado que está el término con ella. Esto es así hasta el punto de que algunos educadores llevan empleando juegos de mesa, rompecabezas y actividades de simulación en las aulas durante décadas. Sin embargo, la llegada de las tecnologías digitales y la proliferación

de los videojuegos proporcionaron una nueva vía para la integración de los juegos en entornos de aprendizaje, tanto formales como informales.

Cabe destacar la labor de James Paul Gee, un muy destacado investigador y defensor del aprendizaje basado en juegos, quien enfatizó el potencial de los videojuegos como poderosas herramientas de aprendizaje en su libro *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* publicado en 2003. Ahondaremos más en este libro en su apartado del estado de la cuestión, pero, a grandes rasgos, Gee argumentó que los videojuegos ofrecen una experiencia de aprendizaje única, caracterizada por la participación activa, la resolución de problemas, la colaboración y la retroalimentación instantánea, aspectos que a menudo resultan difíciles de lograr con los enfoques educativos tradicionales y que creo que tienen el potencial de mejorar significativamente la experiencia de los alumnos. Y muchos pensaron lo mismo, ya que esta perspectiva catalizó un cambio de paradigma en la educación, motivando a educadores e investigadores a explorar la integración de juegos en el diseño curricular formal y las prácticas instructivas.

Cabe destacar que, a lo que me refiero yo con aprendizaje basado en juegos, a pesar de su origen y múltiples usos, es al uso intencional de *juegos* como herramientas educativas para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en diversos ámbitos, pero no necesariamente videojuegos. Como Gee expone muy elocuentemente, los videojuegos tienen un gran potencial, pero yo no creo que este potencial se limite estrictamente a los juegos digitales. Cada uno tiene sus debilidades y fortalezas, pero no son excluyentes.

Es parte de lo que ya he mencionado ambos, pero la idea es aprovechar las características inherentes de los juegos, como los desafíos, objetivos, reglas, interactividad y recompensas, para involucrar a los estudiantes y crear experiencias de aprendizaje significativas, forzándolos a ser partes activas, asumiendo roles, tomando decisiones, resolviendo problemas y experimentando las consecuencias de sus acciones dentro del mundo del juego. Y estos componentes son comunes a prácticamente todo tipo de juegos.

Pero vayamos al detalle. Habiendo sentado las bases, es hora de entrar en los textos.

3.2. Un estado de la cuestión

A medida que el uso de los juegos para el aprendizaje sigue evolucionando, es crucial explorar la investigación y la literatura existente —sobre todo la contemporánea— para obtener una

comprensión integral del estado de la cuestión. Por eso, en esta sección, presento una revisión y análisis de siete artículos y libros prominentes que contribuyen al discurso actual y más prevalente sobre el aprendizaje basado en juegos. Sobre ellas trataré de identificar hallazgos clave, tendencias y brechas que me permitan ofrecer una visión completa del asunto, así como unas conclusiones. Todo esto será recopilado en el apartado siguiente, es decir, las 3.3. Conclusiones provisionales.

3.2.1. “Game and Philosophy” de Lourdes Cardenal Mogollón (2020)

En este artículo el énfasis se hace sobre el potencial de los juegos como herramientas educativas para enseñar conceptos abstractos de filosofía de una manera significativa y vivencial, todo basado en la experiencia de la autora y ofreciendo sus observaciones.

En primer lugar, deja claro cuáles cree Cardenal que son los tres objetivos que todo docente de filosofía se debería fijar como fundamentales:

1. Que los estudiantes aprendan a pensar de manera autónoma y crítica.
2. Que adquieran una serie de conceptos que les permita analizar, interpretar, comprender y transformar a mejor el mundo que los rodea y a ellos mismos.
3. Que los alumnos estén preparados para ejercer una ciudadanía activa con responsabilidad.

Sin embargo, enseguida nos encontramos con múltiples problemas a la hora de encarar estos objetivos. A saber, y de acuerdo con Cardenal:

- Que los alumnos están desmotivados.
- Que son incapaces de mantener la atención en cuanto se les presentan problemas complejos que requieren mucha concentración.
- Que no son capaces de comprender lo que leen en sus libros de texto y otros manuales.

- Que carecen de valores y reina en ellos un total relativismo que dificulta que deseen luchar por otra cosa que no sea su futuro económico o su propio placer inmediato.

Ninguno de ellos debería cogernos por sorpresa, ya que, en su mayoría, son los mismos que identifiqué yo en el apartado anterior. Sin embargo, precisamente por esto, las palabras de Cardenal aquí nos sirven para confirmar lo que ya sospechábamos: este tipo de problemas no son solo vagas intuiciones, sino que podemos considerarlos una especie de tendencia general y, por ende, merecen más atención de la que se podría pensar en un principio.

Pero en cualquier caso y volviendo al texto, en lo que decide ahondar Cardenal es en la dificultad que experimenta el alumnado para construir verbalmente conceptos. En efecto, lo que señala es que se aprende mejor —más eficiente y significativamente— de manera visual, pero esto es tremendamente complicado dentro del ámbito de la filosofía, en el que los conceptos muchas veces son directamente abstractos. Sin embargo, hay una herramienta que pueden ayudarnos a la construcción del significado de las teorías y conceptos fundamentales en filosofía. El juego.

El texto explica en detalle cómo, atendiendo a estudios recientes, se han descubierto neuronas multimodales que hacen posible que un mismo grupo de neuronas se activen tanto al percibir, como al actuar, al imaginar —simular— y al realizar inferencias (Gallese y Lakoff, 2005), lo cual demuestra que la imaginación, la recreación, la simulación, y el pensamiento, forman parte de los mismos circuitos que nos permiten aprehender el mundo y actuar en él. Y esto nos importa porque

el hecho de que el significado de un concepto no es ni puede ser una definición verbal encapsulada, sino la sincronización de una serie de experiencias multimodales. De ahí que muchas veces nuestros alumnos recurran a simplemente reproducir lo leído (lo percibido). Al faltarles la vivencia del contenido se quedan con la reproducción de la forma vacía (Cardenal, 2020, p. 57).

Así pues, sabiendo lo problemático de dotar de corporeidad a los conceptos filosóficos, ¿cómo se puede lograr que las teorías y conceptos propios de la filosofía sean significativos, vivenciales y que realmente los alumnos capten su significado en una totalidad relacional que luego les permita “simularlos y redispararlos”, como diría Cardenal? Básicamente, creando

un marco artificial, una simulación, que permita poner en relación estos distintos elementos que conformarán el concepto filosófico abstracto. Y la actividad simuladora por excelencia es el juego (Vygotsky 1966).

Pero podemos ir más lejos: si insertamos estos contenidos en un relato narrativo, les estamos otorgando un sentido, lo cual permite que el alumno pueda generar el marco donde el concepto deje de estar aislado y sin referencia a vivencial.

Como dice la autora,

El juego logra que el alumno pueda recordar significativamente y experiencialmente el concepto. Permite que los conceptos, en el seno de la narración, se llenen de sentido. Y, es más, permite que puedan quedar relacionados y así contruidos los distintos nódulos (entidades y actos) que van a formar el marco (Cardenal, 2020, p. 61).

Sin embargo, tras este despliegue teórico, la autora va más allá, y pasa a analizar una serie de experimentos, podríamos decir, que ella misma ha llevado a cabo llevando juegos a sus clases. Por ejemplo, “Diseña tu sociedad”, un juego de su creación que busca que los alumnos comprendan significativamente las teorías contractualistas, así como los derechos fundamentales defendidos por estas teorías.

Tal y como argumenta Cardenal, podemos encontrar en el juego un espacio que une acto y concepto. Gracias a que el juego es una simulación que nos permite representar vivencialmente cualquier teoría o problema filosófico, se torna un marco que facilita que los conceptos se basen en la experiencia para que de este modo puedan ser recordados y revividos por el alumno, que contienen los dos elementos mencionados, conceptos y actos.

Así, los procesos cognitivos son interiorizados y pueden ser extrapolados a otros ámbitos, es decir, simulados en otras situaciones, facilitando una comprensión profunda y significativa del concepto.

Por último, Cardenal identifica las soluciones o ayudas que el juego, como técnica educativa, ha aportado a la hora de abordar esos problemas mencionados al principio. Todo basado en su experiencia con los juegos.

- Respecto a los procesos de pensamiento, la motivación del juego hace que los alumnos rompan la desidia de no querer pensar o concentrarse. Gracias a los

juegos resuelven situaciones simuladas atractivas y con elementos metafóricos que permiten crear similitudes con la vida real. Permiten experimentar vivencias que les servirán como marco en el futuro.

- Respecto a los conceptos, el juego sirve de puente entre lo visual y lo mental —el mundo vivencial y el mundo conceptual, que diría Cardenal— y por ello permite fijar las bases para la construcción del significado abstracto de los conceptos filosóficos.
- Respecto a los valores, estos no se pueden aprender. Sin embargo, se pueden construir a través del juego. Jugando, dentro del círculo mágico, se nos olvidan nuestros roles y nos convertimos en jugadores. Es más fácil dejar de lado la timidez y aprender a valorar nuevos aspectos de la personalidad de los compañeros.

Se interioriza el respeto a las reglas, la escucha activa, el esfuerzo y la constancia, pues nadie acepta en el juego a los tramposos o a los que abandonan, se aprende a ganar y a perder, a colaborar y a rivalizar de manera sana. Todos estos valores se viven en el juego, quedan entrelazados con la acción, con el hacer cosas con las palabras (Cardenal, 2020, p. 67).

En conclusión, no debemos entender el conocimiento como una biblioteca, sino como “vivir en el mundo y saber vivir en él”, pero para ello es necesario el aprendizaje de conceptos destrezas y la guía que solo dan los valores. Y frente al problema de que todas estas herramientas deben ser adquiridas de manera significativa para que sean realmente útiles, Cardenal propone el juego como recurso para construir el significado de los conceptos abstractos y como marco que permite ejercitar estas destrezas de pensamiento y entrenar los valores. “[...] en definitiva, el juego para enseñar a pensar, a ser y a hacer” (Cardenal, 2020, p. 67).

3.2.2. La enseñanza de la Filosofía en la adolescencia, garante de la creatividad como pilar de la resiliencia y desarrollo positivo de Pablo López de Leyva (2021)

El texto sobre el que aquí voy a hablar no es un artículo o un libro al uso, sino una tesis doctoral. Y dado que esta tesis no aborda específicamente el mismo tema que estamos tratando aquí, sólo he seleccionado unas ciertas partes de este sobre las que hacer énfasis. Especialmente relacionadas con la cuestión de la creatividad y su relación con la educación y desarrollo positivo, así como sobre su generación en el juego.

En esta línea, lo que su autor viene a decir es que, hoy en día, son legión los autores que ya abogan por el estímulo y desarrollo de las capacidades creativas del alumnado — Baron y Sternberg, 1987; Craft, Jeffrey y Leibling, 2001; De la Torre y Violant, 2006; Csikszentmihalyi, 1998; De Bono, 1991; De Bono, 1994; Fustier, 1993; Gardner, 2011; Kaufman y Sternberg, 2010; Lipman, 1998; Guildford, 1983; por citar unos cuantos—. La creatividad, pues, está adquiriendo una posición preeminente en el campo educativo y, más que un estancamiento en lo antiguo, hay que ser defensor de ideas creativas y atrevidas, siempre que sean factibles, racionales y constructivas. Es decir, debe darse un trabajo de mejora de la educación.

Asimismo, considera el autor, desde el ámbito individual de cada alumno que asiste a filosofía, se torna tarea imprescindible la promoción de procesos de creatividad como pilar de resiliencia o como elemento de desarrollo positivo del adolescente, según el caso. De esta forma se puede dotar al alumnado de herramientas, a modo de fortalezas internas, que le permitan vivir su adolescencia como una etapa estimulante y llena de oportunidades o, por lo menos, disminuir su situación de malestar.

Por otro lado, en el ámbito colectivo, se debe trabajar en recuperar la condición de ciudadanos de unos individuos que se han convertido en meros consumidores. Muy en línea con lo que decía Cardenal, López de Leyva estaría de acuerdo en recuperar unos valores de ciudadanía preocupada por el bienestar común y que va más allá del mero interés privado, que hoy en día parecen olvidados. Y para ello el papel de la creatividad es clave.

El punto que más parece interesar a nuestro autor en esta tesis hoy es como la creatividad es uno de los rasgos más característicos que presentan las personas resilientes. Según él, en los procesos de resiliencia, el individuo no se limita a sobreponerse sin más a una circunstancia adversa que se mantiene inalterada a lo largo de dicho proceso, sino que, junto a estos movimientos de superación, se producen procesos de reconstrucción y recreación en la mediación de los individuos con el contexto de la realidad.

De esta manera, la creatividad, como el humor, goza de un estatuto especial. Mientras que otras fortalezas encuentran un férreo anclaje a la realidad a la que se adaptan y sobre la que tienen que trabajar para generar esta resiliencia, estas dos capacidades mencionadas antes recrean la realidad y le otorgan una nueva forma. De ahí que la creatividad y el humor conformen dos caras de la misma moneda.

Pero ¿cómo encaja esto con el aprendizaje basado en juegos? Básicamente, la creatividad, al igual que el humor, se originan con

un momento de juego (playing) en el que la imaginación explora otras posibilidades, ampliando, de manera segura, los límites del propio autoconcepto y de la realidad de nuestro contexto, sin limitaciones a la realidad cotidiana. A este momento sucede otro de transformación (shaping) de la adversidad en alguna disciplina artística, donde este libre juego de formas transformador se canaliza hacia cierta habilidad de transformar el dolor en una experiencia estética. (Lopez de Leyva, 2021, p. 82)

Como defiende nuestro autor, el juego es inseparable de dos de las habilidades más importantes que se deberían entrenar en los estudiantes —por ser capaces de generar resiliencia—, la creatividad y el humor, independientemente del tipo de relación que tengan. Se podría señalar cómo los juegos infantiles de simulación parecen constituir una especie de entrenamiento para el desarrollo de la creatividad en la vida adulta, lo cual implicaría una relación casi causal —en tanto en cuanto el juego entrena y desarrolla la creatividad—, pero no nos quedemos solo con esto. Y es que también es plausible que el juego imaginativo o la creatividad no estén destinados funcionalmente a preparar para la resolución de problemas en la vida adulta. En este sentido, muchos animales no utilizan el juego de simulación como preparación a la caza en su vida de adultos, sino por diversión.

Sin descartar una explicación evolutiva, cabe considerar que la función del juego imaginativo puede ser otra o ir más allá de la mejora de la creatividad, pero independientemente de esto, lo que no se puede negar es que van ligados.

Y aunque solo sea por esta relación, en nuestra búsqueda por mejorar las capacidades educativas del sistema en el que vivimos, como expresó con antelación Lopez de Leyva, no hay ningún motivo para no ser defensor de las ideas innovadoras y atrevidas.

3.2.3. De la filosofía digital a la sociedad del video-juego de Guillermo Pardes-Otero y Nuria Sanchez-Gey Valenzuela (2021)

Este libro es en realidad una recopilación de múltiples artículos, todos ellos relacionados con el propio título del libro. Sin embargo, debido a lo amplio de este, abarca también tópicos extremadamente alejados de mi punto de interés y, por esto mismo también, resumir adecuadamente el libro entero se me antoja prácticamente imposible.

Para solucionar esto, en este apartado abordo y extraigo las conclusiones y puntos que me parecen más relevantes de tantos textos como creí apropiados, aunque en ningún orden en concreto. Por esto mismo, citaré fragmentos de artículos según los necesite o encuentre convenientes, y daré el título específico autores de cada texto al que haga referencia.

Volviendo al tema, como se puede anticipar por el título del libro, todos los artículos están más centrados en el uso de las nuevas tecnologías que en juegos clásicos, de tablero, etc. Sin embargo, es lo digital lo que, hasta cierto punto, engendró el concepto de aprendizaje basado en juegos, por lo que, aunque no sea exactamente el tipo de juegos que yo tengo en mente como mi propia propuesta, es importante abordarlo.

Uno de los artículos, concretamente *Uso De Tecnologías En Tiempos De Pandemia: Los Videojuegos Como Recurso*, de Diana Marín Suelves y Sandra Navarro Sánchez (p. 1278-1303), explica cómo el uso de las tecnologías presenta grandes beneficios educativos, tales como mejorar la calidad y la creatividad a través de los materiales didácticos, fomentar la inclusión, promover una actitud activa y participativa del alumnado, etc.

Las autoras se centran en la idea de la gamificación, y reconocen a los videojuegos como un potente recurso capaz de aumentar la motivación de los estudiantes por medio de actividades ludificadas, siendo una herramienta atractiva e inclusiva. Así pues, definen a los videojuegos como propuestas lúdicas y recursos didácticos que se desarrollan en entornos digitales interactivos e inmersivos, que además poseen la capacidad de contar historias utilizando imágenes y elementos portadores de significación cultural hasta configurar discursos constructivos.

A partir de aquí, las autoras pasan a exponer caso por caso los beneficios que cada tipo de videojuego tiene para los estudiantes, así como de qué manera deberían ser utilizados si se les quiere dar una finalidad didáctica. Por ejemplo:

- Videojuegos de acción: son juegos que hacen énfasis en las habilidades psicomotrices, como la percepción visual, la rapidez o la precisión. Suponen un fomento de la autoestima y de la competitividad.
- Juegos de rol: representan una historia ficticia donde los jugadores serán uno de los propios personajes. Estos juegos dan a sus usuarios gran libertad de acción e interacción para conseguir los objetivos propuestos.
- Videojuegos de aventura: presentan una historia de manera que los jugadores han de identificarse con los protagonistas, resolver diferentes pruebas para avanzar y conseguir llegar al final de la trama. Suponen un fomento de la comprensión, de la observación y de la memoria.
- Videojuegos deportivos: imitan virtualmente la ejecución de determinados deportes tradicionales, por lo general reproduciendo con gran realismo y actualidad los componentes de estos. Asimismo, suelen ofrecer la posibilidad de competir contra otros jugadores o contra la máquina. Fomentan habilidades de ámbito cognitivo como el análisis y la gestión de información.
- Videojuegos de simulación: estos juegos reproducen o recrean de manera realista el funcionamiento de alguna actividad o sistema. El jugador no necesita identificarse con ningún personaje en particular y carece de un objetivo final. Algunos de estos juegos fueron originariamente recursos de adiestramiento militar y fomentan la imaginación, la creatividad y el razonamiento lógico.
- Juegos de estrategia: para lograr el objetivo final de estos juegos es necesario planificar y ordenar inteligentemente acciones y recursos. Para ello, disponen de interfaces muy completas que permiten obtener información de todos los elementos del juego y la evolución de diversas variables. Se caracterizan por fomentar la reflexión, y la concentración y el razonamiento estratégico.
- Videojuegos sociales: se incluyen en este formato aquellos que se elaboran específicamente para ser jugados en grupo, aunque la mayor parte de este tipo de videojuegos permiten jugar contra otras personas. Se caracterizan por

fomentar las relaciones sociales, la expresión de las emociones y los sentimientos y el juego compartido entre distintas edades.

Sin embargo, como ya hemos ido diciendo, los beneficios de los videojuegos —y por ende de los juegos en general— van más allá. En “La Psicología En Los Videojuegos FPS: El Rol De Las Funciones Ejecutivas Y La Gamificación”, de Javier García Santana (p. 1320-1336), destacan la importancia de los resultados de una serie de experimentos más allá de las pruebas cognitivas. Presentan a los videojuegos como medio de relevancia añadida gracias a su implicación en los fenómenos de gamificación, transferencia de habilidades y bienestar, en base a los cuales el medio podría ayudar a combatir males comunes en la sociedad actual, tales como la ansiedad, el estrés o la depresión.

En palabras del propio autor, como otra prueba de apoyo en favor del uso de los juegos para la educación, “Nos encontramos ante un recurso valioso de potencial incalculable, que ya ha quedado lejos de ser una “pérdida de tiempo” o un “entretenimiento vacío”. Utilicemos esta herramienta de la mejor forma posible.”

Algunos artículos también ofrecen perspectivas radicalmente distintas. Por ejemplo, en “La Gamificación Como Respuesta A La Demanda Educativa De Las Nuevas Generaciones En El Aula De Inglés”, de Lorena Bermejo González y de Victoria Eugenia Lamas Álvarez (p. 1352-1376).

En él, se hace un énfasis brutal en la diferencia entre el aprendizaje basado en juegos y la gamificación, precisamente porque, como exponen las autoras, a menudo se confunden. De hecho, al inicio del estudio en que se basa este artículo, ellas mismas cometieron este error. Por supuesto, a lo largo del artículo se explica esta diferencia de manera que los conceptos queden aclarados, pero lo más importante es la conclusión. Y es que, después de estructurar de nuevo la mecánica del experimento para tener en consideración esta diferencia, decidieron mezclar las dos metodologías para utilizar en el aula conjuntamente y hacer así las sesiones más lúdicas para los alumnos —propio del aprendizaje basado en juegos— a la vez que se potenciaban la optimización de resultados —propio de la gamificación—.

Y los resultados obtenidos impresionaron a las autoras. En sus propias palabras,

Los resultados obtenidos nos permiten comprobar un incremento en las notas a medida que la intervención educativa avanzaba. Además, se ha observado una mayor

motivación hacia el aprendizaje por parte del alumnado, lo cual se ha comprobado a través de la observación de su la disposición de los alumnos a realizar las tareas y la colaboración entre ellos (Bermejo González y Lamas Álvarez, 2021, p. 1372).

En otro artículo —definitivamente más centrado en las capacidades de las nuevas tecnologías pero aun así abogando por la inclusión de nuevas técnicas en la educación— llamado “Innovación Docente: Programa De Educación Emocional Computarizado Para Incrementar La Competencia Emocional En Niños De 3 A 12 Años”, de Gabriel Artés Oroño, M^a del Pilar Díaz-López, Nuria Torres y Remedios López-Liria (p. 1376-1396), los autores exponen cómo creen firmemente que, en un futuro, habrá programas como el que ellos mismos exponen en su artículo, capaces de ayudar a muchos docentes e incluso a familias enteras a enseñar y desarrollar las emociones en los niños, no sólo los contenidos.

La idea es que las nuevas generaciones están creciendo inmersas en un mundo digital que debe llevar a replantearnos los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como las formas en que se presenta la información, ya que las tareas convencionales parecen ser insuficientes, no motivan al alumnado y no logran captar su atención durante un tiempo prolongado. Por el contrario, ellos ven indicios que los llevan a pensar que el contenido digital es capaz de hacer más atractivo y motivador el contenido que, inevitablemente, los niños de educación primaria e infantil deben aprender.

Por último, el artículo del que quiero hablar antes de concluir este texto es “La Jugabilidad De Los Videojuegos Educativos Contra El Acoso Escolar Y El Ciberacoso”, de Milena Trenta y Lidia E. Santana-Vega (p. 1396-1417).

A lo largo de las páginas de este artículo, sus autoras inciden sobre muchas cosas que ya hemos oído. Por ejemplo, sobre cómo los videojuegos facilitan la adquisición de competencias digitales, de destrezas y habilidades, a la vez que contribuyen a la difusión del conocimiento y a la transmisión de ideas y valores, lo cual ya de por sí convierte a los videojuegos en una herramienta educativa con gran potencial, pero hay más. Como ellas mismas dicen,

los juegos electrónicos permiten al jugador medirse con problemas o familiarizarse con situaciones en las que éste puede verse envuelto en la realidad de su vida diaria, desde aprender las reglas de un deporte como el baloncesto, hasta entrenarse para

argumentar y defender su postura acerca de múltiples temas (Trenta y Santana-Vega, 2021, p. 1396)

Es decir, a mayores, los juegos tienen la capacidad de enseñar cómo lidiar con situaciones que no están intrínsecamente ligadas con el propio juego, y esta capacidad no debe ser subestimada.

Sin embargo, va más allá. Como explican las autoras, una de las principales capacidades de los videojuegos son los usos que se les puede dar como herramientas dinamizadoras de la conducta. Y es que tienen la capacidad de implicar y motivar al alumnado de maneras tremendamente más eficientes que otros mecanismos. Específicamente se puede hablar de *factores* dinamizadores de la conducta, es decir, mecanismos capaces de atraer y cautivar la atención de las personas. Así pues, el principal dinamizador de la conducta de los videojuegos consistiría en su carácter lúdico, que produce también la estimulación auditiva, visual y kinestésica, pero también hay otro. La progresión.

Los videojuegos se estructuran a través de diferentes niveles que suponen retos de dificultad progresiva. Superar el desafío te recompensa con otro nivel, lo cual supone, no solamente reconocimiento, sino también una herramienta de reafirmación de la autoestima.

En último término, entre las capacidades que tienen los videojuegos para volver las clases más dinámicas y sus posibilidades a la hora de transmitir contenido de manera más significativa, la idea transmitida con respecto al uso de elementos lúdicos con fines educativos es claramente positiva.

3.2.4 *Del homo ludens a la gamificación de Carla Carreras (2016)*

En este texto, Carla Carreras se centra casi exclusivamente en el fenómeno de la gamificación. Esto se aleja ligeramente del enfoque que he querido dar a mi trabajo, pero no podemos negar que, hasta cierto punto, van de la mano. Y, es más, como han mencionado otros autores, es posible que, si la gamificación se usa en conjunto con el aprendizaje basado en juegos, los resultados se disparen, por lo que analizar este texto me parece no solamente interesante, sino conveniente.

Así pues, la autora comienza explicando exactamente a qué se refiere con gamificación. Expone varias definiciones, como aquella más extendida que lo restringe al uso de los elementos y de las mecánicas de los videojuegos, pero ella insiste en que debe entenderse de manera amplia y abarcar también necesariamente todo el ámbito de los juegos de mesa —ya sean tradicionales o modernos—, los juegos de calle, los juegos de rol, los de competición, etc. En este sentido, como otros autores anteriores, pone de relieve la capacidad del juego —de todos ellos— para estimular la atención y la implicación de los individuos que participan, e insiste en que la gamificación no es solo “aplicar” las mecánicas del juego en contextos ajenos a él, sino la identificación del elemento lúdico capaz de convertir una tarea en un juego.

Citando a Huizinga, Carreras analiza sus textos e identifica una serie de características esenciales del juego. A saber, ser voluntario, tener límites espaciales y temporales —a modo de paréntesis en la vida “corriente”—, ser desinteresado, y tener un sistema de reglas. Con esto, tenemos un punto en el que enfocarnos y un camino que seguir, por así decirlo. A modo de guía, Carreras tomará estos elementos en cuenta para el resto del texto.

Una de las cosas que la autora señala es que, en tanto en cuanto se quieran usar los juegos con fines educativos, debido a que su finalidad sería estimular la atención e implicación de los estudiantes y convertir el aprendizaje en una experiencia altamente significativa, deberíamos referirnos a ellos como *Serious Games*. Sin embargo, añadir el calificativo “serio” a los juegos parece implicar que el juego sea banalidad y superficialidad, y que la única manera de dignificarlo es a través de esto.

Sin embargo, Carreras no podría estar más en desacuerdo. Nuevamente usando Huizinga como referencia, explica como “el juego” y “lo serio” no son conceptos equivalentes, y por tanto no están contrapuestos. De hecho, a menudo nos tomamos muy en serio los juegos en los que participamos, y esto se muestra tanto en el seguimiento de las reglas como en el embeleso o intensa concentración que a veces son capaces de provocarnos, por lo que no tiene sentido seguir estigmatizando a los juegos de esta manera.

Otro punto que preocupa la autora, y que casualmente es uno que ya he mencionado, es el hecho de que una de las características de la gamificación debe ser la participación voluntaria. Sin embargo, al aplicarse esto a actividades escolares, este factor se pone en cuestión en la medida en que utilizamos el juego para realizar actividades de participación o de evaluación optativas. La manera en que Carreras “salva” este dilema es argumentando

que, incluso si no es un juego como tal, si podemos mantener un cierto carácter lúdico, que es, en el fondo, el objetivo de la gamificación. Para ella el objetivo no es tanto ofrecer juegos con fines educativas, como sí lo es el aprovechar algunos de los elementos más gratificantes de aquellas actividades que llamamos juegos para usar en tareas y trabajos que no lo son — ni queremos que lo sean—.

Dicho esto, la pregunta que queda por responder es cómo se puede aplicar la gamificación a una asignatura atendiendo a las diferentes mecánicas y a las diversas dinámicas. Sin embargo, recuerda que también hay que tener en cuenta las actividades que hay que realizar y los objetivos que se pretenden conseguir.

Para esto ofrece una recopilación de algunas de las estrategias más importantes y útiles:

- a) La elaboración de una historia, narrativa o universo diseñado de manera atractiva que funcione de hilo temático de todas las actividades: los niños se ven más inclinados a aprender cuando sus textos tienen forma narrativa.
- b) La introducción de elementos de personalización: desde la especialización de cada miembro del grupo en los trabajos colectivos hasta la elección de avatares o personajes de la historia.
- c) Los sistemas de retroalimentación: la retroalimentación inmediata y constante facilita que el alumno sepa en todo momento cuál es su estado de aprendizaje y pueda autocorregirse más eficientemente.
- d) Las misiones y retos: estimulan el interés y ponen en juegos todas las habilidades de pensamiento dirigidas a superar los niveles.
- e) Los desafíos: estimulan el interés en base a la competitividad entre los participantes.
- f) La interactividad: los juegos ponen “en juegos” una serie de habilidades interconectadas sin compartimentarla sin disciplinas estancas, lo que facilita que se perciban como experiencias significativas en conjunto.

- g) Los sistemas de premio: desde puntos extra hasta bienes virtuales o acceso a niveles superiores.

En último término, lo que la gamificación busca es conseguir determinadas metas o hacer vivir experiencias gratificantes de aprendizaje, pero no son juegos. En sus propias palabras, “No es que sean objetivos banales ni indeseables, ciertamente, pero las actividades gamificadas no cumplen los requisitos de ser una ocupación libre, desinteresada, ni de tener aquella conciencia de “ser de otra manera”.” (Carreras, 2016, p. 117).

Para finalizar, la autora concluye recordándonos que, si bien la gamificación no es juego, sí es una oportunidad educativa. Abogando por un enfoque más rígido y menos transformador, defiende que las mismas definiciones de gamificación ya reconocen que el objetivo es aplicar o utilizar las mecánicas del juego, y no convertir las aulas —o el espacio del que se trate— en comunidades de juego.

3.2.5 Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo, de James Paul Gee (2007)

Este libro, si bien algo antiguo, ha sido y aun es tremendamente relevante en la discusión con respecto a si los juegos —James Paul Gee se centra específicamente en los videojuegos— tienen cabida como herramientas educativas.

El libro en sí es extenso, pero Gee resume las conclusiones que va extrayendo a medida que analiza distintos videojuegos en 36 puntos clave, que es en lo que me voy a centrar para no alargar mucho este apartado.

Básicamente, lo que motiva a Gee a estudiar esto es darse cuenta del empeño que su propio hijo ponía para superar y resolver algunos de los puzles de un juego. ¿Cómo lograba con tanto éxito el juego mantener la atención del niño cuando otros ámbitos no lo hacían? Y, para averiguarlo, él mismo se puso a jugar a ellos. Su hipótesis era sencilla: si los principios de aprendizaje de los buenos videojuegos son realmente buenos, quiere decir que en ellos hay incorporadas mejores teorías de aprendizaje que las que se aplican en las instituciones a las que los niños asisten. Y por eso consiguen mantener la atención de su público y que aprendan de maneras más eficientes.

Así pues, tras su siguiente estudio y práctica, Gee llega a sintetizar 36 principios de aprendizaje que él ve en los *buenos* videojuegos y de los que, idealmente, las escuelas deberían aprender, si bien no todos los principios son adaptables, en mi opinión.

Estos principios son los siguientes:

1. Principio de aprendizaje activo y crítico: cada aspecto del entorno de aprendizaje se configura para fomentar el aprendizaje activo y crítico. El aprendizaje activo requiere la comprensión y el uso de las gramáticas de diseño del dominio semiótico en el que está aprendiendo. Para ello es clave la posibilidad de participar, reflexionar, criticar y cambiar elementos del diseño.
2. Principio de diseño: empujan a aprender sobre principios de diseño y a apreciar el propio diseño.
3. Principio semiótico: el juego te lleva a identificar, comprender y apreciar las relaciones entre los sistemas de símbolos, entre los que se pueden incluir palabras, imágenes, acciones, artefactos, etc.
4. Principio de los ámbitos semióticos: Aprender implica dominar ámbitos semióticos a un cierto nivel y ser capaz de participar, a un cierto nivel, en el grupo o grupos de afinidad conectados con ellos.
5. Principio del pensamiento de metanivel sobre los ámbitos semióticos: Aprender supone pensar activa y críticamente sobre las relaciones que entre múltiples ámbitos semiótico.
6. Principio de la moratoria “psicosocial”: Los alumnos pueden asumir riesgos en un espacio en el que están amortiguadas o disminuidas las consecuencias en el mundo real.
7. Principio del aprendizaje comprometido: Los alumnos participan de un compromiso ampliado como extensiones de sus identidades en el mundo real en relación con su identidad virtual con la que sienten cierto compromiso y con un mundo virtual que les parece atractivo.

8. Principio de identidad: El aprendizaje implica asumir y jugar con identidades de tal modo que la persona que aprende pueda reflexionar sobre ellas. Específicamente, Gee reconoce tres identidades: la identidad real, la identidad virtual y una identidad proyectiva.
9. Principio del autoconocimiento: Los alumnos aprenden también sobre sí mismos y sus capacidades actuales y potenciales.
10. Principio de amplificación de lo invertido: A cambio de una pequeña inversión, los que aprenden obtienen un gran beneficio.
11. Principio del logro: En todos los niveles de habilidad hay recompensas intrínsecas desde el principio, personalizadas de acuerdo con el nivel de cada uno, según el esfuerzo y el creciente dominio del contenido.
12. Principio de la práctica: Las personas que aprenden obtienen una gran cantidad de práctica en un contexto en que la práctica no es aburrida, por lo que dedican mucho tiempo a la tarea.
13. Principio del aprendizaje permanente: Los que aprenden deben alcanzar niveles cada vez más y más altos, deshacer su dominio rutinario y adaptarse a condiciones nuevas o cambiadas. Hay ciclos compuestos por nuevo aprendizaje, automatización, anulación de la automatización y nueva automatización reorganizada.
14. Principio del «régimen de competencia»: El alumno opera en el borde externo de los límites de su comprensión, de modo que, percibe las cosas como desafiantes, pero no como «insuperables».
15. Principio de la prueba: El aprendizaje consiste en un ciclo de probar el mundo (hacer algo), reflexionar sobre esta acción, formular una hipótesis, volver a comprobar el mundo para poner a prueba esa hipótesis y luego aceptarla o repensarla.
16. Principio de las rutas múltiples: Hay múltiples formas de efectuar progreso o

de avanzar, lo que permite a los estudiantes tomar decisiones, fiarse de sus propias fortalezas y estilos de aprendizaje y resolución de problemas, al mismo tiempo que exploran estilos diferentes.

17. Principio del significado situado: Los significados de signos (palabras, acciones, objetos, artefactos, símbolos, textos, etc.) están situados en las experiencias incorporadas del alumno.
18. Principio del texto: Los textos no son comprendidos de un modo puramente verbal (es decir, sólo en términos de las definiciones de las palabras que contiene el texto y de sus relaciones internas entre sí, dentro del mismo texto), sino entendiendo los textos a través de la experiencia.
19. Principio intertextual: El alumno comprende los textos como una familia de textos relacionados y comprende cada uno de esos textos en relación con otros pertenecientes a la familia.
20. Principio multimodal: El significado y el conocimiento se construyen a través de diversas modalidades (imágenes, textos, símbolos, interacciones, diseño abstracto, sonido, etc.), y no simplemente a través de palabras.
21. Principio de la «inteligencia material»: Las herramientas, las tecnologías, los objetos materiales y el entorno contienen información a la que el alumno puede acceder mediante la interacción.
22. Principio del conocimiento intuitivo: No se recompensa únicamente el conocimiento verbal y consciente, sino que el conocimiento obtenido, por ejemplo, al practicar una tarea, también es valioso.
23. Principio del subconjunto: El aprendizaje tiene lugar primero en un subconjunto (simplificado) del ámbito real.
24. Principio del incremento: Las situaciones de aprendizaje son ordenadas en las fases iniciales, de modo que los casos iniciales conducen a generalizaciones que son fructíferas para los casos posteriores.

25. El principio de la muestra concentrada: Los signos y acciones fundamentales se concentran en las fases iniciales, de modo que los que aprenden tengan la oportunidad de practicarlas y aprenderlas bien.
26. Principio de las habilidades básicas de abajo hacia arriba: Las habilidades básicas no se aprenden aisladamente ni fuera de contexto.
27. Principio de la información explícita según demanda y justo a tiempo: Al que aprende se le proporciona información explícita según demanda y justo a tiempo, cuando lo necesita o en el momento en que pueda comprender mejor dicha información y usarla en la práctica.
28. Principio de descubrimiento: El hablar abiertamente se mantiene a un mínimo, lo que permite amplias oportunidades para que el que aprende experimente y haga descubrimientos.
29. Principio de transferencia: A los que aprende se les dan amplias oportunidades para transferir lo que han aprendido antes y aplicarlo a problemas posteriores.
30. Principio de los modelos culturales sobre el mundo: Los alumnos pueden reflexionar sobre sus modelos culturales de una manera “externa” a sus identidades del mundo real.
31. Principio de los modelos culturales sobre el aprendizaje: Los estudiantes reflexionarán sobre sus modelos culturales, sobre el aprendizaje y sobre sí mismos como alumnos de una manera “externa” a sus identidades del mundo real.
32. Principio de los modelos culturales sobre los ámbitos semióticos: Los que aprenden pensarán consciente y reflexivamente sobre sus modelos culturales con respecto a dominios particulares que están aprendiendo de una manera “externa” a sus identidades del mundo real.
33. Principio distribuido: El conocimiento, herramientas, personas... se distribuyen entre los que se conectan en red.

34. Principio dispersado: El alumno comparte conocimientos con otros que tal vez nunca llegue a conocer en persona.
35. Principio de afinidad de grupo: Los que aprenden forman grupos con identidades, metas y prácticas compartidas, en lugar de por raza, género, nacionalidad u otros rasgos identitarios.
36. Principio del iniciado: El educando no es sólo un consumidor pasivo, sino que contribuye al juego.

En último término, todos estos puntos son lo que Gee observa en los videojuegos que los convierten en herramientas educativas tan poderosas.

A modo de resumen, la idea general del autor es que, de la misma manera que los jugadores de un videojuego rara vez leen un manual antes de jugarlo, sino que suele ser a la inversa, así debería ocurrir con los estudiantes: no se les debería pedir que lean un libro de texto antes de poner la información en contexto. Gee desafía la suposición de que los videojuegos son entretenimiento vacío y entiende que, en un entorno que fomente el pensamiento crítico, tienen la capacidad de convertirse en excelentes herramientas educativas. Asimismo, la clave para mejorar la educación no estaría en dárselo todo lo más masticado posible a los estudiantes, sino que, igual que hacen los juegos, una naturaleza desafiante mantendrá a los jugadores más interesados. A manera de símil, Gee sugiere que, si los estudiantes en entornos educativos formales pudiesen desarrollar su propio conocimiento como lo hace un jugador en un videojuego, superando nivel tras nivel, el aprendizaje se sentiría más progresivo y menos frustrante.

3.2.6. *Making Games for Impact*, de Kurt Squire (2021)

En este libro seguimos los razonamientos de Kurt Squire, un educador e investigador, que defiende que los videojuegos tienen el potencial de trascender el entretenimiento y, si son diseñados adecuadamente, tener un impacto positivo en los jugadores y en la sociedad. Sostiene que los juegos pueden ser herramientas poderosas para el aprendizaje, la participación y el cambio social, a grandes rasgos. Sin embargo, para lograr esto, se deben diseñar estos juegos con metas educativas específicas en mente.

Squire defiende que los juegos deben alinearse con el currículo o los objetivos de aprendizaje y proporcionar experiencias de aprendizaje significativas para los jugadores. Al incorporar contenido educativo y desafíos en los juegos, pueden involucrar efectivamente a los jugadores en procesos de aprendizaje activos y participativos. A mayores, es crucial aprovechar los intereses y pasiones preexistentes de los jugadores, haciendo que la experiencia de aprendizaje sea más atractiva y placentera. Así, al conectarse con sus intereses, los juegos pueden motivarlos a invertir tiempo y esfuerzo adicional. Y al ser capaces los juegos de proporcionar entornos inmersivos donde los jugadores pueden explorar escenarios complejos, tomar decisiones y enfrentar consecuencias, esto les permitirá desarrollar habilidades que serán aplicables en contextos del mundo real.

Sin embargo, no todo son pros. Por lo general, Squire está dispuesto a apostar a que los juegos son directamente mejores métodos de enseñanza que casi cualquier otra alternativa, pero sí que señala unos cuántos puntos que se deben tener en cuenta:

1. Los factores específicos que hacen de los juegos herramientas tan poderosas, como el desafío, la fantasía, el control, la curiosidad, la competición, la colaboración y el reconocimiento, pueden ser integrados en cualquier otro currículum, ya sea basado en juegos o no.
2. A pesar del potencial que los videojuegos tienen, eso no significa que hacerlos atractivos sea fácil. De hecho, como él mismo señala, es prácticamente una constante que los juegos diseñados para tener impacto social suelen tener peores valoraciones que aquellos cuyo único fin es el entretenimiento.
3. Los actualmente mejores planes de estudio pueden ser más cautivadores, especialmente cuando permiten la producción y participación de manera real. Según Squire, los mejores planes de estudios de Ciencias que utilizan principios de aprendizaje basados en la indagación o el constructivismo pueden ser más motivadores que los juegos porque fomentan la expresión personal y la participación auténtica.
4. Los juegos, al igual que cualquier pedagogía no didáctica, pueden interferir en la memorización de información para el examen. En tanto en cuanto entendemos el aprendizaje como un intercambio de trabajo por calificaciones

—a modo de sustituto de futuras recompensas—, los juegos basados en la comprensión conceptual tendrán dificultades.

A mayores, se dan otros problemas con respecto a la adopción de videojuegos en instituciones como las escuelas. Por ejemplo, las plataformas de hardware son inconsistentes e insuficientes, no hay plataformas de compra y distribución adecuadas, hay barreras económicas y, sobre todo, hay contradicciones entre juegos y escuelas.

En este sentido, el desafío más importante es conseguir que estas tecnologías se integren dentro de la organización social de las instituciones, ya que, a pesar de los múltiples beneficios —como un aprendizaje orientado hacia la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad, capaz de generar mayor autonomía en los estudiantes—, es difícil reformar las escuelas en tanto en cuanto que, según el autor, éstas existen para clasificar a los niños según las clases sociales.

Parafraseando a Squire (2021),

vivimos en una sociedad cada vez más competitiva que impulsa a los padres de clase media hacia las llamadas escuelas de alto rendimiento, las cuales vienen definidas por los resultados académicos. Como resultado, maestros y directores se enfrentan a una gran presión para cumplir con métricas cuantificadas, como el aumento de los resultados de los exámenes, hasta el punto de que, en algunos sitios, el sueldo del profesor va directamente ligado a los resultados de los exámenes. Y, en este sentido, los juegos no solamente no hacen nada para reforzar esta función de clasificación, sino que probablemente van en su contra. (p. 194)

Y en línea con el problema de la presión social, Squire recuerda que las universidades existen, más que para generar conocimiento, para ampliar el capital social y cultural de la institución, por lo que si una iniciativa basada en juegos quiere tener éxito debe ser capaz de reforzar la función central de aumentar el prestigio. Si se hace bien, los juegos tienen ese potencial: pueden difundir el impacto de una universidad y ayudar a su marca. Sin embargo, enmarcar el valor solo en términos de agregar capital social añade aún más presión si queremos asegurarnos de que los juegos que creamos sean de alta calidad.

En resumen, el punto que Squire quiere hacer con todo esto es que los juegos tienen muchísimo potencial educativo, siempre y cuando se diseñen con un propósito en mente, se

alineen con objetivos educativos y se aprovechen de los intereses de los jugadores. Sin embargo, esto no quita las otras muchas dificultades que frenan el avance del aprendizaje basado en juegos, principalmente las dificultades sociales.

3.2.7 Competencias mediáticas e informacionales: juego y aprendo, de Felicidad Campal y Ana Ordás García (2021)

En este texto, Felicidad Campal y Ana Ordás parten de la idea de que vivimos en una sociedad de la información. No solo en el sentido de que la información está literalmente en todas partes, sino siendo conscientes de que cada vez se encuentra más instrumentalizada y del formato digital que ha adoptado. Y precisamente por esto, Campal y Ordás hacen de la alfabetización mediática e informacional (AMI), el elemento clave en torno al que gira el libro. Según ellas, se requieren personas alfabetizadas que dominen la tecnología y todos sus códigos —ya sea textual, audiovisual o digital—.

Por poner los pies en la tierra, podemos definir el AMI como la capacidad de acceder, analizar, evaluar, crear y participar de manera crítica y reflexiva en diferentes formas de comunicación y medios de información. Y para desarrollar adecuadamente esta capacidad se necesitan habilidades y competencias que nos permitan comprender, utilizar y producir información de manera efectiva y ética en un entorno mediático y digital.

Sin embargo, no paran aquí. Tan necesario como el AMI es que la ciudadanía posea las competencias adecuadas para seleccionar la información que estos códigos aportan, poder analizarla y transformarla en conocimiento. Y con la idea de lograr ambas metas, en este libro las autoras tratan de poner de manifiesto la oportunidad que brinda el aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de estas competencias digitales, mediáticas e informacionales, mencionando no solamente datos y estudios relevantes, sino también dando ejemplos prácticos de juegos que podrían llevarse a aulas y cómo utilizarlos —a pesar de que de este segundo apartado me voy a alejar un poco—.

Así pues, nuestras autoras comienzan recopilando datos obtenidos de estudios previos y extrayendo una serie de ideas que ellas encuentran relevantes. A saber:

- El cerebro necesita emocionarse para aprender, y los juegos son particularmente eficientes tanto a la hora de divertirnos como de emocionarnos.

- Los juegos son actividades que se hacen para divertirse pero que además desarrollan y fortalecen habilidades.
- Los juegos permiten buscar soluciones en entornos seguros, en los que aprendes a partir de la experiencia.

Todas estas ideas llevan a la conclusión de que se debe prestar atención al potencial de los juegos como vehículos de aprendizaje. O, en otras palabras, a cómo volver la cabeza hacia el aprendizaje basado en juegos es una opción más que razonable.

Con esta semilla plantada, Campal y Ordás pasan a analizar cómo exactamente debería funcionar el aprendizaje basado en juegos para ser eficiente, así como observar sus beneficios. Y una vez más analizan multitud de estudios de los que extraen las ideas principales, con la finalidad de fundamentar sus ideas lo mejor posible. Caben destacar los siguientes:

- Para que el aprendizaje basado en juegos funcione, debe estar vinculado a objetivos y resultados específicos.
- El uso de juegos con fines educativos, como estrategia de aprendizaje activo, fomenta la motivación intrínseca y la participación de quienes reciben la formación de manera superior a otras técnicas, lo que ayuda a la consecución de los objetivos.
- A mayores del contenido “escolar”, por así decirlo, durante el juego se desarrollan otras habilidades paralelas. Por ejemplo, sociales —como escuchar, preguntar, empatizar...— o relacionadas con el trabajo —capacidad de atención, organización, toma de decisiones...—
- Los juegos tienen la capacidad de enseñar pensamiento crítico, resolución de problemas y aprendizaje basado en el descubrimiento.
- Al finalizar el juego debe haber una fase de reflexión para enfocarse en los resultados de aprendizaje y no perder de vista los objetivos marcados.
- Basándonos en las preferencias de la juventud —que se orientan hacia el trabajo en equipo, las actividades experienciales, la estructura y el uso de la

tecnología— se deben tener en cuenta los juegos cooperativos, con gran carga narrativa y con herramientas tecnológicas que permitan evaluar en tiempo real los logros para que los estudiantes sean conscientes de su evolución.

Específicamente para el uso de un juego para formación AMI, también dan las siguientes instrucciones, que como veremos bien se puede extrapolar a prácticamente cualquier otro ámbito en el que aspiremos a utilizar juegos con fines formativos:

1. Se debe establecer con claridad cuáles son los objetivos de aprendizaje.
2. La experiencia que se proponga debe tener que ver con las necesidades e intereses de quienes participen —lo cual incluye la dinámica—.
3. Se escoge el juego y se adapta (o se diseña de cero).
4. Se mide y adecua el embarque. Es decir, todos los elementos internos al juego, como los ganchos, el objetivo, las reglas, el tiempo, el reto, la diversión, la sorpresa, el control, la narrativa y la estética.
5. Finalmente, se juega y se reflexiona. La fase de reflexión no se puede saltar.

Todo esto está muy bien medido, porque las autoras de este libro son conscientes de los elementos necesarios para hacer que un juego tenga el impacto que se desea de él. Aludiendo a otro estudio —de Hunicke, Leblanc y Zubek (2004)—, se identifican 8 placeres o reacciones emocionales que se deben buscar en la persona que juega se quiere que la actividad se sienta como un juego. Y de acuerdo con esto, los juegos deben generar sensación —placer a través de los sentidos—, evocar fantasía, tener una narrativa que enganche, generar desafío, debe haber un sentimiento de comunidad entre jugadores, deben ser capaces de transmitir descubrimiento, deben ofrecer capacidad de expresión, y deben forzar sumisión —en tanto en cuanto es un pasatiempo sujeto a reglas—.

Cabe también mencionar que Campal y Ordás, aunque abogan por el aprendizaje basado en juegos, no invalidan los juegos serios o la gamificación. Sin embargo, sobre los primeros advierten la dificultad de ser un experto en la materia que intentas transmitir a la vez que conoces los mecanismos para crear, desarrollar e implantar un juego, y sobre la gamificación, señalan el profundo conocimiento necesario sobre juegos y las dinámicas que

pueden generar —tanto conceptual como formalmente— para lograr motivar a las personas a realizar acciones que, inherentemente, no son juegos.

Para finalizar, concluyen las autoras, a través del juego se pueden lograr una serie de objetivos que, realmente, superarían las expectativas de muchos. Ellas identifican y reúnen los siguientes, a modo de broche final:

- Acceder, evaluar e identificar las fuentes de información, así como desarrollar las técnicas para la obtención de esta. Los juegos son entornos seguros.
- Integrar la información, es decir, sintetizar, resumir y comparar diferentes tipos de información de múltiples fuentes. En muchos juegos deben analizarse y gestionarse diferentes tipos de información simultáneamente.
- Adaptar, aplicar, diseñar y crear nuevo conocimiento, generando nueva información de forma digital. El juego activa el cerebro.
- Comunicar y transmitir información a otras personas, usando formatos y contenidos relevantes y adaptados a la variedad de contextos socioculturales en las que estas audiencias existirán. En los juegos, entender y explicar las reglas a otros jugadores es una forma de comprensión y transmisión de información.
- Colaborar, integrar y gestionar la interacción en redes sociales digitales orientadas al intercambio de información y la creación colaborativa de conocimiento. Los juegos crean vínculos entre personas.
- Analizar, identificar y cuestionar los aspectos ideológicos subyacentes a las tecnologías utilizadas, así como los implícitos en la información utilizada. En los juegos se toman decisiones, y esa elección ayuda a reflexionar. En el aprendizaje basado en juegos es fundamental acompañar la acción con una fase de reflexión.

Así pues, si se tienen en cuenta los elementos con que nos han presentado las autoras, y si los juegos con fines educativos se diseñan y planean adecuadamente, estos se pueden convertir en herramientas aún más valiosas de lo que cabría imaginar en un primer momento. A todas luces, todo un testimonio de apoyo al aprendizaje basado en juegos.

3.3. Conclusiones provisionales

Con todos los textos adecuadamente resumidos, en este apartado trato de organizar la información recabada para que sea más fácil su análisis y podamos llegar a una serie de conclusiones que puedan ser incorporadas a la parte práctica del trabajo.

Así pues, tratando de observar confluencias entre los textos, se revela la importancia del aprendizaje basado en juegos y de la gamificación en la educación filosófica y otros contextos educativos. Cada artículo o libro destaca distintos beneficios y oportunidades asociadas a la incorporación de juegos en las prácticas de enseñanza, pero los principales hallazgos se pueden organizar y relacionar de la siguiente manera:

En primer lugar, debemos distinguir entre los beneficios de los juegos como parte del aprendizaje basado en juegos, gamificación y juegos serios, si bien los tres son ámbitos íntimamente relacionados.

Por quitarnos de encima los menos densos primero, voy a empezar con los juegos serios: estos, normalmente restringidos al terreno de los videojuegos, brindan contenido educativo y desafíos para un aprendizaje activo y participativo, pero son normalmente muy difíciles de desarrollar en tanto en cuanto necesitas un experto en el contenido que quieres enseñar y en diseño de juegos. Por este motivo, rara vez se ven juegos serios tan bien valorados como los videojuegos que simplemente tienen fin lúdico.

Sobre la gamificación: esta estrategia, en conjunto con otras herramientas digitales, puede crear experiencias de aprendizaje atractivas e inclusivas, y permiten transformar tareas cotidianas en experiencias significativas y lúdicas. Sin embargo, especialmente en el terreno educativo, se ha observado una considerable efectividad de estas técnicas cuando se usaban en conjunción con técnicas de aprendizaje basado en juegos. Esto parece sugerir que la efectividad del ámbito lúdico al aplicarse a la educación se incrementa cuando no solamente el propio proceso de aprendizaje se convierte en un juego, sino cuando también se establecen mecánicas propias de juegos en ese período de “entre juegos”, de manera que el curso se sienta como una gran aventura o larga partida de un juego. Esta incorporación de principios y mecánicas de juego en la educación parece mejorar la motivación y el compromiso.

Sobre el aprendizaje basado en juegos hay más que decir. En primer lugar, dado que esta técnica se basa en el uso de juegos como tal a los que luego les das fines educativos, se le puede atribuir una serie de beneficios extra. A saber, que los juegos son capaces de generar

pensamiento crítico y favorecer la comprensión conceptual, ya que promueven habilidades de pensamiento autónomo y crítico, y facilitan la construcción de significados para conceptos filosóficos abstractos. Los juegos son capaces de crear experiencias de aprendizaje experienciales e interconectadas. A mayores, los juegos son capaces de generar impacto y cambio social a la vez que facilitan el aprendizaje activo, lo cual es clave si queremos enseñar valores a los estudiantes.

Es más, los juegos tienen relación con la alfabetización mediática y la competencia informativa, las cuales son esenciales en la era digital en la que vivimos. Como Campal y Ordás nos recuerdan, los juegos pueden desarrollar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, sí, pero también estas habilidades de alfabetización informativa.

Esto dicho hasta ahora se aplica a los juegos en general, pero debemos recordar que el aprendizaje basado en juegos está íntimamente ligado con las nuevas tecnologías, y los artículos analizados lo demuestran. Hablando específicamente de videojuegos, como herramientas educativas, tienen el potencial de mejorar la calidad y la creatividad de los materiales de aprendizaje, a la vez que distintos tipos de videojuegos ofrecen beneficios específicos, como el desarrollo de habilidades cognitivas y la mejora de la autoestima.

Sin embargo, esto no significa que sea fácil, y los diferentes textos hacen énfasis en cómo, a pesar de que los juegos —ya sean digitales o no— tienen este potencial, su uso debe ser medido y diseñado meticulosamente. Por ejemplo, los buenos juegos deben incorporar teorías y principios de aprendizaje efectivos si esperan alcanzar unas buenas cotas éxito en cuestiones de educación; se deben integrar con el currículo y alinear con los objetivos de aprendizaje del curso; durante su diseño se deben considerar las preferencias de los estudiantes, el trabajo en equipo y las actividades experienciales, pero también una serie de elementos clave sobre los juegos que les permitan seguir siendo juegos y no deberes; al crear entornos de aprendizaje se debe tratar de que sean desafiantes y progresivos, como un videojuego, si queremos que encapsulen esas mismas sensaciones y eficacia; etc.

Por el otro lado, también podemos señalar una serie de puntos negativos que, aunque menores en número, son relevantes. Por ejemplo, se ha argumentado que es imposible crear juegos, en el sentido más puro del término, con cualquier otro fin que no sea el lúdico, que existe la posibilidad de aplicar estos principios lúdicos a la educación formal —o cualquier otro ámbito— sin necesariamente recurrir a juegos, etc.

Y, sinceramente, no tengo nada en contra de esta lógica. Ya he respondido previamente a cómo creo que la libertad del juego puede surgir incluso si el propio inicio del juego fue un deber o tarea obligatoria —¿a quién no le ha pasado que se ha sorprendido disfrutando una tarea que, en principio, no está pensada para ser una actividad lúdica? —, pero es posible que se pueda conseguir el mismo nivel de participación simplemente aplicando principios lúdicos sin basar la clase en la técnica de aprendizaje basado en juegos. Es posible que esto también resuelva los problemas de atención y motivación de los estudiantes, a la vez que permite que los profesores se sientan más cómodos, puesto que no se alejaría tanto de su zona de confort y estilos de enseñanza más tradicionales.

Sin embargo, sí creo que, ante esto, la tesis doctoral que presenté antes puede tener algo que decir aquí. No planeo extenderme mucho, pero por recapitular, Pablo López, entre otras muchas cosas, hacía énfasis en la importancia del papel de la creatividad. Al igual que el humor, él la entiende como herramienta de resiliencia, lo cual la vuelve doblemente valiosa. No solamente desempeña un papel crucial en la educación, mejorando las capacidades educativas y contribuyendo al desarrollo positivo del estudiante —incluida la filosofía— sino también en la formación de individuos capaces de resistirse a las tendencias sociales más negativas que puedan surgir. Es decir, individuos críticos. ¿Y de qué manera se promueve y estimula esta creatividad? A través de los juegos.

Para López, los juegos tienen un papel especial precisamente como herramientas que desarrollan este lado creativo en los adolescentes. Y si le asignamos este tipo de importancia a la creatividad, es muy probable que sea el argumento definitivo en favor de darle una oportunidad al aprendizaje basado en juegos, en lugar de, sencillamente, adaptar mecánicas lúdicas, pero seguir dando clase de la manera tradicional.

Con todo esto en mente, entre los múltiples estudios abogando por los beneficios del aprendizaje basado en juegos y la disertación teórica del principio, creo que no es razonable concluir que el aprendizaje basado en juegos está más vigente que nunca. Y si no le damos la atención o las oportunidades que merece, es sencillamente por el viejo prejuicio de que los juegos no son nada más que entretenimiento vacío.

No digo que esto sea fácil, por supuesto, ni que todo el mundo tenga la energía y ganas de probarlo, pero sí que creo que hay múltiples indicios —aunque solo sea basándome en estos artículos— que apuntan cómo hacerlo bien y conseguir resultados notables.

Y con la esperanza de no quedarme solamente en palabras vacías, para el siguiente apartado voy a plantear una propuesta para un ejercicio que puede ser usado en clase bajo una metodología de aprendizaje basado en juegos, a la que acompañaré de los resultados prácticos que obtuve yo mismo cuándo llevé a cabo esta actividad en el I.E.S. Politécnico, en Soria, durante mi período de prácticas de este Máster.

4. Ejemplo práctico: El sofista secreto

A lo largo de este apartado ahondaremos en cómo todo lo dicho en las páginas anteriores se puede ver aplicado en un caso práctico. Y no sólo como ejercicio mental, sino aprovechando el conocimiento adquirido durante mi período de prácticas, ya que tuve la ocasión de poner a prueba la actividad que yo mismo mencioné. Asimismo, hablaré sobre cada uno de los puntos clave que el caso práctico necesita, entendido como parte de una asignatura cuya metodología será el aprendizaje basado en juegos.

Para ello justificaré la elección del juego que constituye el caso práctico, su utilidad y su adaptación; sobre cómo encaja en la legalidad vigente, así como en el currículo de filosofía; y, por último, explicaré en profundidad las propias reglas del juego y hablaré sobre cómo fue mi experiencia al aplicarlo a una clase real.

4.1. Fundamento teórico

En primer lugar, me parece clave asentar cuál es la idea detrás del juego, así como su filosofía de diseño y adaptación.

Como ya he dicho, el juego es una adaptación del original *Secret Hitler*. En este juego —el cual podríamos catalogar como de deducción social con identidades ocultas— los jugadores asumen roles de liberales y fascistas durante el Reichstag de la República de Weimar, y un jugador se convierte en Hitler. Para ganar el juego, ambos partidos deben implementar sus respectivas políticas —liberales y fascistas respectivamente— de manera competitiva, o completar un objetivo secundario relacionado directamente con el papel de Hitler.

Sin embargo, en mi adaptación, a pesar de que las reglas son casi iguales, cambia la ambientación. El nombre es *El Sofista Secreto*, y la idea es más o menos la misma. Hay dos equipos, el de los demócratas y el de los tiranos, y un solo jugador que juega como el sofista.

La idea aquí es tratar de facilitar un aprendizaje significativo a la vez que sentamos las bases para una introducción a la política de Platón. En efecto, una de las cosas que más choca a los estudiantes, debido a nuestros valores modernos, es que Platón fuese un acérrimo antidemócrata. Y un juego como este, en el que una serie de individuos egoístas y malintencionados buscan derribar la democracia para imponer su propia dictadura, me parece perfecto para ilustrarlo. De hecho, el rol del sofista también encaja perfectamente.

Como Platón advertiría, el hecho de que haya individuos al servicio del mejor postor que carezcan de cualquier tipo de valores morales, es una bomba de relojería en contra del propio sistema. Y como el pueblo puede ser manipulado, pues no son necesariamente cultos ni virtuosos, al no saber lo que es mejor para ellos, es más fácil que las enseñanzas de un sofista favorezcan el ascenso al poder de un tirano, terminando con la democracia.

Lo que me ha llevado a elegir un juego de este tipo ha sido, basándome en lo aprendido del estado de la cuestión, llegar a la conclusión de que la manera óptima de preparar un curso de aprendizaje basado en juegos consiste en preparar los propios juegos de manera que representen perspectivas concretas. Es decir, no aspiramos a crear un juego capaz de encapsular el pensamiento crítico en general y abstracto, sino que, por el contrario, sugiero tomar un sesgo y manifestarlo en ese juego, de manera que pueda haber una meta clara.

En el caso de este juego, no se está trayendo a la palestra el debate sobre si la democracia es buena o mala, dando puntos a favor y en contra, sino que directamente representa el propio sesgo de Platón. Él pensaba que la democracia era inherentemente defectuosa, y este juego intenta representar exactamente eso. No es deber del juego incorporar la reflexión, sino del profesor incitarla después.

Así pues, si tomamos este modelo de construcción de juegos para aplicarlo a un curso entero, la idea sería utilizar un juego por teoría o autor, de manera que el juego sirva para ilustrar puntos concretos del pensamiento de un autor, y no tanto para representarlo en su complejidad y en su relación con los que vinieron antes que él y sus contemporáneos.

Por supuesto, no digo que esto sea fácil, pero creo que sería la manera más plausible de preparar un curso entero con aprendizaje basado en juegos.

Asimismo, es importante tener en cuenta que cuando hablo de esta actividad no me estoy refiriendo solamente al puro juego, sino al conjunto de elementos que lo acompañan. A saber, la propia teoría, que ofrece contexto al juego y construye sobre los contenidos de la asignatura, y la reflexión posterior al tiempo de juego. Solo la conjunción de todo esto forma una situación de aprendizaje adecuada y completa, que se pueda evaluar y sobre la que se pueden obtener resultados. Y es sobre esta idea de situación de aprendizaje sobre lo que voy a trabajar en el siguiente apartado.

4.2. Fundamentación legal y curricular

Como parte de la presentación de este trabajo, es crucial que hablemos sobre cómo encaja en la legalidad vigente. Específicamente, este trabajo ha sido diseñado con el sistema educativo actual en mente, regido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (de aquí en adelante LOMLOE), regido por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato y concretada por el DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

De acuerdo con lo especificado por la LOMLOE, este trabajo está específicamente pensado para la asignatura obligatoria de primero de Bachillerato de Filosofía y hace las veces de actividad introductoria al pensamiento de Platón, específicamente a su política. La actividad en sí —a la que también nos referiremos como situación de aprendizaje— sería parte de una unidad didáctica, para la cual tenemos especificados en el propio decreto los contenidos de los bloques, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los indicadores de logro.

Así pues, respecto a contenidos, esta situación de aprendizaje se encajaría en la unidad que abarcase el bloque de contenidos C. Acción y creación, apartado 3. La acción humana: filosofía ética y política. Cabe también mencionar que, cuando me refiero a la situación de aprendizaje relacionada con la actividad que he desarrollado, esto incluye no solamente el juego en sí, sino también la reflexión posterior y la enseñanza de los contenidos teóricos que la acompañan, como ya expliqué antes.

Respecto a los objetivos que se aspiran a conseguir con ella, son los siguientes:

- Despertar el interés y la curiosidad sobre el tema.
- Presentar la filosofía de una forma más amigable, y no sólo como ideas oscuras en textos indescifrables.
- Entender la posición de Platón y sus problemas con la democracia —lo cual enlaza con la competencia específica 1: Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia

de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí—.

- Reflexionar sobre la validez de estos argumentos incluso hoy en día —lo cual enlaza con la competencia específica 10: Adquirir los conocimientos concretos y globales necesarios, en el ámbito de la filosofía, mediante el estudio de los contenidos, para generar una concepción propia acerca de los problemas filosóficos de forma autónoma y sólidamente fundamentados—.
- Entrenar la capacidad de argumentación, debate y pensamiento crítico —lo cual enlaza con la competencia específica 3: Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso, de forma rigurosa, y evitar así modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis—.
- Practicar la resolución de conflictos, la capacidad de negociación y la toma de decisiones.
- Permitir al profesor observar las dinámicas de clase entre los estudiantes.

Ni que decir tiene, estos objetivos se relacionan con las competencias específicas de la asignatura de filosofía de primero de Bachillerato, tal y como he señalado en los propios objetivos. Y estas competencias específicas, a su vez, van estrechamente ligadas con las competencias generales, que deben ser trabajadas sí o sí. No voy a entrar mucho en estos elementos generales, dado que este trabajo no pretende ser una unidad didáctica, sin embargo, merece la pena mencionar que las competencias clave que más se trabajan son la Competencia en comunicación lingüística, la Competencia ciudadana, la Competencia personal, social y de aprender a aprender, y la Competencia emprendedora.

Asimismo, pese a que en los objetivos se han nombrado las competencias específicas 1, 3 y 10, el criterio de evaluación de la situación de aprendizaje debe ir ligada solamente a una. Por esto, considero que la competencia específica prioritaria en este caso es la 1, y el criterio de evaluación más apropiado es el 1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural. (CPSAA1.2, CC3).

Para evaluar esto, tras la teoría y la partida, durante la fase de reflexión propia de la actividad, se llevará a cabo la observación de los grupos de juego por parte del profesor. Es decir, seguirá una metodología de heteroevaluación con técnica de observación. La idea es asegurarse de que, en lo posible, todos los estudiantes son capaces de aportar sus propios pensamientos y reflexiones sobre la cuestión tratada, demostrando haber entendido el tema con una cierta profundidad.

En función de lo participativa que sea la clase, esta fase de reflexión post juego podría culminar con una tarea escrita, de manera que se fuerce a todos a reflexionar y redactar brevemente una respuesta a una serie de preguntas, o el profesor podría darse por satisfecho con la participación que ha habido en clase, tratando de ser más o menos minucioso a la hora de atribuir méritos por la profundidad de las reflexiones a estudiantes concretos.

Algunas de las preguntas que podrían usarse tanto para la reflexión oral como para la escrita, en caso de ser necesaria, podrían ser las siguientes:

- Tras haber jugado, ¿por qué crees que Platón y otros pensadores de la época eran reacios a la democracia?
- Sin conocimiento previo (o con muy poco), ¿se te ocurre qué sistema podría solucionar alguno de los problemas que Platón veía en la democracia?
- ¿Crees que nuestro sistema actual incurre en los mismos errores?

Respecto a otros elementos, como la temporalización de este, toda la situación de aprendizaje, si se lleva con más o menos soltura, debería poder hacerse con éxito en una sola clase de 50 minutos, si bien es posible que la fase de reflexión, en caso de querer dejarla por escrita y pedírsela individualmente a cada alumno, requiera o bien enviárselo como deberes a los alumnos, o terminarlo al inicio de la siguiente clase.

En cualquier caso, estos es sólo un ejemplo. La actividad en cuestión podría ser introducida de otras maneras en el currículo, no necesariamente como parte de una unidad que utilice la metodología del aprendizaje basado en juegos. Asimismo, tampoco es necesario estructurar esta situación de aprendizaje de la manera en que yo he descrito. Personalmente creo que es más valioso plantear la teoría antes de jugar al juego, si bien quizás dejando algunas incógnitas que inciten la curiosidad del estudiante —más que nada porque ayuda a que la reflexión se oriente incluso durante la propia partida—. Sin embargo, puede hacerse a la inversa. Cabría que el juego, con un poco de contexto, fuese el punto de partida a partir

del cual explicar la teoría para terminar concluyendo con las reflexiones que he planteado antes.

El último término, lo que quiero decir es que la actividad —como parte de la situación de aprendizaje— es muy flexible, incluso dentro de los estrictos marcos de la legalidad vigente, y que esto es solamente una sugerencia de presentación.

4.3. Descripción del juego y reglas

En este apartado no me voy a restringir solamente a lo expuesto en el título, sino también a contar los detalles que considero necesarios para hacer de este juego una experiencia de aprendizaje significativa.

Así pues, de acuerdo con esto, quiero recordar que esta actividad está pensada para hacer las veces de introducción al pensamiento de uno de los filósofos más famosos de todos los tiempos, Platón, por lo que, aunque la actividad en sí requiere poco conocimiento previo, sí es conveniente que los alumnos sean puestos en situación e introducidos, si bien no a la filosofía de Platón, sí al menos a la sociedad de la Grecia en la que se crío nuestro filósofo.

El juego en sí es, como se explicó anteriormente, una adaptación del original *Secret Hitler*. Sin embargo, en *El Sofista Secreto*, algunas reglas, el contexto y la ambientación cambia, así como las explicaciones de las diferentes condiciones de victoria. La idea es la siguiente:

Se explicará de antemano cómo los griegos son los padres de la democracia —si bien no entendían por democracia exactamente lo mismo que entendemos hoy en día—, y cómo, a pesar de esto, la democracia era un sistema bastante despreciado por muchos de los pensadores más influyentes de la época.

Así pues, los estudiantes tomarán el rol de inestimables miembros de una comunidad democrática griega. Específicamente ateniense. Todos ellos tienen voz y voto, pero no todos tienen las mismas metas. A fin de cuentas, es bien sabido que, entre los demócratas, se pueden ocultar personas que aspiran a terminar con la democracia y a acumular todo el poder en ellos mismos. Para ello, cuentan con la ayuda de un sofista, un individuo con una tremenda influencia sobre la sociedad que, por desgracia, carece de todo sistema de valores. Es un absoluto relativista moral. Así pues, aunque el sofista no aspira como tal a destruir la democracia, no tendrá ningún problema en corromper a otros y ayudar a los aspirantes a tiranos, siempre que esto le reporte algún beneficio. Afortunadamente, tanto los sofistas

como los tiranos son sólo un par de manzanas podridas en un cesto lleno de ellas... ¿Qué posibilidades hay de que siendo tan poco puedan realmente afectar al sistema? Están a punto de averiguarlo.

Así pues, ¿en qué consiste esta democracia? Básicamente todos los ciudadanos tienen derecho a llegar a ser gobernantes, y cada vez que le toca el turno a uno, tiene derecho a proponer un gobierno con ayuda de un consejero. Y aquí es donde se puede hacer valer tu derecho al voto. En cada ronda, los ciudadanos griegos pueden votar si el gobierno propuesto (el tándem gobernante/consejero), les place o no. Si confían en la honradez y buena voluntad de esos con ciudadanos o lo contrario. Solo si hay una mayoría de síes el gobierno sale adelante. En cualquier otro caso si considerará que ese gobierno no cuenta con el apoyo popular y por lo tanto el puesto de gobernante pasará al siguiente, el cual tendrá que volver a proponer un consejero.

Una vez se forme un gobierno, entre el gobernante y el consejero podrán aplicar políticas que pueden llegar a afectar muy seriamente a la vida de sus conciudadanos. Habrá políticas que refuercen la democracia, y políticas que otorguen más y más poder al gobernante de turno, lo cual puede ser incluso tentador para algún demócrata que está seguro de quién puede ser algún enemigo de la democracia y quiera deshacerse de él. Sin embargo, todos deben tener en cuenta algo. Si se aplican demasiadas políticas autoritarias o si el sofista obtiene demasiada capacidad de influencia, independientemente de quien gobierne, la democracia será insostenible.

Será deber de los demócratas demostrar que el sistema funciona, ser más listos que sus rivales, y probar que la sociedad avanza por buen camino bajo un sistema democrático. Por el contrario, los tiranos aspirarán a concentrar todo el poder en los gobernantes con ayuda del sofista, el cual tiene la capacidad única de corromper el gobierno si es elegido consejero a partir de un cierto punto de influencia autoritaria.

En esto consistiría el contexto narrativo, grosso modo. Pero entremos en los detalles más técnicos y en las reglas:

4.3.1. Configuración

- Se dividirá a los alumnos en grupos de, idealmente, 10 personas, lo más cercanos a este número posible. Por ejemplo, un grupo de 10 y uno de 9 es perfectamente válido, pero si sólo hay 16 alumnos, es mejor dos de 8 que uno de 10 y uno de 6.

- Se reparten dos tableros a cada grupo —uno en el que, a medida que se desarrolle el juego, se irán colocando las políticas democráticas y otro para las autoritarias—, un mazo de cartas de políticas —las hay de dos tipos: democráticas y autoritarias, y ambas van mezcladas en el mismo mazo— y una serie de tarjetas que asignan roles a cada jugador —los roles posibles son tres: demócratas, tiranos y un sólo sofista—. Estos roles son secretos y deben mantenerse ocultos, si bien los tiranos conocerán de antemano los roles del resto de jugadores (la manera en que esto se da es a través de un breve ejercicio: todos los jugadores extienden un brazo sobre la mesa, hacen un puño con la mano y cierran los ojos. Tras asegurarse el profesor de que esto se cumple, se pide al Sofista que levante el pulgar. A continuación, se pide a los Tiranos que abran los ojos, se reconozcan entre ellos y reconozcan al Sofista. Tras darles un margen de tiempo, se les pedirá que vuelvan a cerrar los ojos y al Sofista que recoja su pulgar. Una vez concluido este paso, todos pueden abrir los ojos y el juego comienza).

4.3.2. Turnos y fases

- El juego se juega por turnos y consta de tres fases principales: Nominación, Legislación y Resolución.
- El rol de Gobernante cambia en cada turno en sentido horario (el primero es elegido de manera aleatoria).

4.3.3. Nominación

- El Gobernante propone a un Consejero con el que formar un gobierno.
- Los jugadores pueden discutir y debatir la elección del Consejero.
- Todos los jugadores, incluido el Gobernante y el Consejero propuesto, votan a mano alzada para aprobar o rechazar el gobierno propuesto.
- Si la mayoría de los jugadores aprueba el gobierno, el Gobernante y el Consejero propuesto se convierten en el gobierno actual y se pasa a la fase de legislación. Si el gobierno no es aprobado, el puesto de Gobernante rota y se reinicia esta fase.

4.3.4. Legislación

- Esta fase ocurre en silencio y sin posibilidad de debate.

- El Gobernante roba tres cartas de del mazo de políticas y las examina en secreto. Luego, descarta una carta boca abajo, en un montón aparte —el mazo de descartes— que no puede ser mirado, y pasa las otras dos al Consejero.
- El Consejero a continuación examina las dos cartas recibidas, descarta boca abajo una de ellas y juega la última que le quede en la mano. Tras esto, se pasa a la fase de resolución.
- En caso de que el mazo de políticas se agote, se baraja el mazo de descartes y se roba de él.

4.3.5. Resolución

- Si la política jugada es democrática, se coloca en el tablero correspondiente y se avanza el contador de políticas democráticas.
- Si la política jugada es autoritaria, se coloca en el tablero correspondiente y se avanza el contador de políticas autoritarias.
- Algunas políticas autoritarias tienen efectos especiales, como permitir al Gobernante exiliar a otro jugador. Todas estas normas vienen descritas en el anexo en el que adjunto las piezas de juegos. Específicamente en el tablero.
- Tras esto, los jugadores tienen libertad para discutir las cartas de política que robaron y las que descartaron, pero nunca mostrando las descartadas. Cabe destacar que se puede mentir. Nada fuerza a un jugador a decir la verdad en ningún momento.
- Completado el ciclo de resolución se vuelve al de nominación con el siguiente gobernante.

4.3.6. Eventos especiales

- Durante el juego, se pueden ir activando ciertos eventos especiales que modifican ligeramente el funcionamiento de estos ciclos. Por ejemplo: si el gobierno es rechazado tres veces consecutivas, automáticamente se aplicará la primera carta del mazo de políticas; y cuando solamente falta una política autoritaria para que ganen los tiranos, se activa el Poder de Veto, el cual permite un paso extra en la fase de legislación. Consiste en que, el Consejero, de no querer aplicar ninguna de las políticas que le ha dado el Gobernante, puede proponer vetar esas políticas, sin

enseñarlas, y si el Gobernante está de acuerdo, no se tiene por qué aplicar ninguna, pasando a la siguiente fase de nominación y rotando el puesto de Gobernante.

4.3.7. Maneras de ganar el juego

- Los Demócratas ganan si se aprueban cinco políticas democráticas o si consiguen que el Sofista sea exiliado.
- Los Tiranos y el Sofista ganan si se aprueban seis políticas fascistas o si el Sofista es elegido Consejero cuando hay tres o más políticas autoritarias aplicadas.

En general, la comprensión de toda esta parte será mucho más sencilla si se tienen en cuenta los documentos aportados en el anexo.

4.4. Aplicación en el aula: Caso práctico

Por último, no quisiera finalizar este trabajo sin, al menos, aportar mi experiencia personal a la hora de poner estas estrategias y situaciones de aprendizaje en práctica.

Merece la pena mencionar que, aunque querría haber hecho la actividad como parte de una unidad didáctica que utilizase metodología de aprendizaje basado en juegos, una vez en el Instituto en el que hice las prácticas —I.E.S. Politécnico de Soria—, la unidad didáctica que se me terminó asignando no tenía mucho en relación con los contenidos que esta actividad pretende apoyar, por lo que, más que una unidad didáctica completa, lo que pude hacer fue específicamente la actividad que he descrito más arriba. Es decir, el juego en sí mismo. Y lamentablemente tampoco pude hacerlo con toda la clase. Más específicamente, terminé haciéndolo durante un período en que la mayoría de los alumnos se habían ido a un intercambio. Así, con los que se quedaban, dado que avanzar en el temario se sentía un poco como un sin sentido, mi tutor de prácticas me permitió hacer con esas horas lo que quisiese, y aquí es cuando propuse el juego.

Así pues, organicé a los alumnos presentes en grupos y les presenté una introducción que, aunque a muchos se les hizo redundante, ya que ya habían dado Platón, a mí me pareció necesaria, si bien sólo fuese para meterles en el papel que iban a desempeñar. A continuación, les expliqué el contexto del juego, les expliqué las instrucciones, les entregué el material, y finalmente les puse a jugar.

Cabe mencionar que sobrestimé el tiempo que sería necesario para llevar a cabo los pasos iniciales, por lo que, al final, incluso a pesar de que solo contábamos con 50 minutos, se pudieron jugar dos partidas en una misma clase: una de introducción, en la que me aseguré de ir resolviendo las dudas que le fuesen surgiendo a los estudiantes, y otra en la que el juego se desarrolló de manera más “ideal”.

Sobre el planteamiento inicial sí que resultó haber cambios. Una vez los estudiantes se relajaron y acostumbraron al juego, se generó un ambiente algo más distendido que los llevó incluso a hacer preguntas con respecto al propio juego, lo que me permitió iniciar la fase de reflexión incluso antes de que el juego hubiese concluido. Sin embargo, esta fase de reflexión previa no era tan profunda como lo fue la reflexión final. Aun así, esto no quita que fuese ampliamente complacido con la curiosidad y diversión que todos los estudiantes parecían mostrar. Incluidos aquellos que ante técnicas educativas más tradicionales respondían de maneras más negativas y eran considerados como los más problemáticos.

Respecto a la experiencia de juego, los estudiantes se lo tomaron sorprendentemente en serio y se mostraron muy dispuestos a jugar hasta el final.

Las propias reflexiones posteriores al juego también reportaron muy buenos resultados, y los estudiantes pudieron responder con facilidad las preguntas que les planteé, demostrando una comprensión profunda.

En último término, no queda sino decir que los resultados obtenidos fueron muy positivos y satisfactorios. No sólo para mí como profesor, sino para ellos también, hasta el punto de que los estudiantes pidieron repetir la experiencia al día siguiente, o que hubiese alguna similar para temas posteriores.

Sin embargo, por mencionar los puntos débiles, conté con dos ventajas que podrían considerarse injustas y que podrían haber alterado los resultados de este experimento. En primer lugar, los estudiantes ya conocían el tema de antemano, lo que puede permitir que se ponga en cuestión los resultados a nivel teórico —la validez de los resultados de la fase de reflexión—, y el número de estudiantes era reducido con respecto a una clase normal debido a este intercambio que estaba teniendo lugar, lo que pudo haber influido a la hora de organizar la clase y conseguir un comportamiento ejemplar de los que sí estaban.

5. Conclusión

Con este trabajo aspiraba a discutir una posible filosofía del juego —con todos los elementos clave que la definirían—, defender el uso de los juegos como herramienta educativa que podría ser aplicada incluso en la educación pública —para lo cual me valí de una serie de artículos y libros que investigaban el tema en profundidad y aportaban datos sobre ello—, y finalmente presentar una actividad de mi propia creación que encajaría en una unidad didáctica —o incluso organización para un curso entero— que utilizase la metodología de aprendizaje basado en juegos. Específicamente con este último punto, también aspiraba a presentar los resultados a los que llegué cuando pude aplicar esta actividad durante mi periodo de prácticas en el Instituto Politécnico de Soria. Así que ahora cabe preguntarse, ¿cuánto de esto he cumplido?

En primer lugar, presenté los elementos que considere indispensables y clave a la hora de entender el valor de los juegos en un contexto educativo de una manera que considero exhaustiva y completa, si bien es más que justo que alguien esté en desacuerdo, puesto que esa parte son sobre todo pensamientos, interpretaciones y reflexiones fruto de mis propias experiencias y lecturas, no hechos fácticos que puedan ser contrastados. Sin embargo, sí me parece enriquecedor, aunque solo sea como una ventana a mi pensamiento que permite comprender mejor la perspectiva que tengo, las posiciones que adopto y la manera en que encaro los posteriores apartados del trabajo. Asimismo, también podría haber sido más completa, pero por el bien de la extensión de este trabajo, decidí no meterme en algunos temas, como las implicaciones morales y éticas del uso de los juegos fuera del ámbito lúdico.

En segundo lugar, recabé todos los datos y conclusiones que pude de los textos y artículos que estudié, exponiéndolos de la mejor manera que pude y tratando de ser justo, equiparando tanto los pros como los contras, así como explicando las diferentes alternativas que los autores proponían cuando no estaban completamente de acuerdo en lo que a la adaptación de juegos se refería. Sin embargo, aún con esas, la tónica general de los resultados ha sido muy positiva. Como expongo en el apartado de conclusiones específico del estado de la cuestión, independientemente de qué autores citemos, no parece haber motivo para no tratar de introducir mecánicas y dinámicas típicas del juego en los ámbitos educativos, incluso aunque sea de una manera relativamente descafeinada a través de técnicas como la gamificación, y no con juegos “puros”. Sin embargo, mención aparte merece que, incluso

aspirando a esta versión más suave, los resultados indican que la gamificación da especialmente buenos resultados en conjunción con el aprendizaje basado en juegos.

En tercer lugar, desarrollé y expliqué el caso práctico de actividad para una metodología de aprendizaje basado en juegos, mostrando un ejemplo de cómo se podría llevar a la práctica esos ámbitos teóricos y que tan complejos pueden parecerles a algunos, y analicé los resultados que obtuve al aplicarlo de manera práctica, con alumnos reales, durante mi período de prácticas, mostrando que, si bien hay ciertas debilidades, el método muestra unas fortalezas impresionantes.

Si tomamos todo esto como válido, no sólo conclusiones recabadas por otros autores sino también aquellas extraídas de mis propias experiencias, vemos que todo sobre lo que he escrito a lo largo de estas páginas no se queda sólo en la teoría, sino que llevado a la práctica también hay evidencias de que podría funcionar muy bien —y seguramente lo haga— incluso si se aplica a más que una actividad o unidad didáctica suelta. Por lo que, en principio, no hay motivo para no intentar convertirlo en realidad, y veo muy plausible la organización de un curso entero siguiendo una metodología muy similar a la que he usado en el desarrollo de mi actividad, *El Sofista Secreto*.

Sin embargo, siendo justos, no quiero dejar de lado las debilidades que se podrían señalar sobre mi trabajo. En primer lugar, aquellas relacionadas con la aplicación práctica de mi actividad —qué ya especificué en el apartado anterior—, sobre aquellas variables que hasta cierto punto desvirtúan la validez de lo que se quería poner a prueba exactamente; y, en segundo lugar, el hecho de que no todos los autores interpretan de la misma manera ni otorgan la misma validez al concepto de aprendizaje basado en juegos. Es más, incluso entre aquellos que sí lo hacen, hay casos de algunos que hasta cierto punto reniegan de él por considerar que puede ser demasiado disruptivo y romper las dinámicas de aula.

Aún con todo esto en mente, me sigue pareciendo que muchas de las conclusiones extraídas a lo largo de estas páginas son tremendamente relevantes. Aunque no sea directamente en favor del aprendizaje basado en juegos, como mínimo podemos estar de acuerdo en que hay un consenso con respecto a los problemas que encara la educación en nuestra época. Problemas de atención, de motivación, nuevas formas de acoso escolar... Problemas que, si bien no son fáciles de resolver, han movido a incontables autores a reflexionar sobre ellos y tratar de encontrarles una solución, de una manera o de otra.


Los tiempos cambian y, si bien podemos ponernos a discutir con respecto a si todo esto se debe a un agresivo desarrollo tecnológico o viceversa, lo verdaderamente productivo es darse cuenta de que algo hay que hacer. Si todo cambia a nuestro alrededor, la educación debe también, pues un estancamiento podría suponer su fin. Y dadas las alternativas más comúnmente propuestas —se me vienen a la mente no sólo la adaptación del juego al ámbito de la educación (completo o solo de alguno de sus elementos), sino también el uso de las nuevas tecnologías o incluso una agresiva vuelta a métodos más tradicionales—, creo que es un buen momento para que todos reflexionemos con respecto a cómo queremos que evolucione la educación y tomemos partido.


6. Referencias

- Campal, F. y Ordás García, A. (2021). *Competencias mediáticas e informacionales: Juego y aprendo*. Editorial UOC.
- Cardenal, L. (2020). Game and Philosophy. *Paideia*, 40(115), 49-70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7729386>
- Carreras, C. (2017). Del *homo ludens* a la gamificación. *Quaderns de Filosofia*, 4 (1), 107-118. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/qfia.4.1.9461>.
- Darwin, C. (1872). *The descent of man, and selection in relation to sex*. John Murray.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*.
- Lopez de Leyva, P. (2021). *La enseñanza de la Filosofía en la adolescencia, garante de la creatividad como pilar de la resiliencia y desarrollo positivo* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada <http://hdl.handle.net/10481/72075>
- Paredes Otero, G. y Sánchez-Gey Valenzuela, N. (Coords.) (2021). *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales*. Madrid: Dykinson S.L. <https://hdl.handle.net/11441/125897>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. The MIT Press. Recuperado de <https://gamifique.files.wordpress.com/2011/11/1-rules-of-play-game-design-fundamentals.pdf>
- Sawyer, K. (2000). Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(2), 149-161. doi:10.2307/432094
- Squire, K. (2021). *Making Games for Impact*. MIT Press.

7. Anexos

Gobernante: Puesto rotativo (sentido horario). Propón un consejero con el que formar gobierno. Si la mayoría de votos son Sí, el gobierno sale adelante. El gobernante roba 3 políticas de la pila y, en secreto y en silencio, descarta 1 boca abajo. Después pasa las 2 restantes, en secreto, al consejero, quien descarta 1 y aprueba la última. Una vez aprobada, ya se puede discutir sobre las políticas (o mentir sobre ello). En caso de que la mayoría de votos sean No o haya empate, no se forma gobierno y el gobernante pasa a ser el siguiente. Tras 3 gobiernos fallidos seguidos, se aprueba instantáneamente la primera política de la pila. Los miembros del último gobierno que salió adelante no podrán formar parte del siguiente. Ni como gobernante ni como consejero.

				<p>Victoria de los Demócratas</p> 
--	--	--	--	---

			<p>Exilio:</p> <p>Cuando esta casilla es cubierta, el actual Gobernante puede exiliar a un jugador como una decisión unilateral.</p> <p>Si el expulsado es el Sofista, los Demócratas ganan la partida. Si no, no rebeles tu rol.</p>	<p>Exilio:</p> <p>Cuando esta casilla es cubierta, el actual Gobernante puede exiliar a un jugador como una decisión unilateral.</p> <p>Si el expulsado es el Sofista, los Demócratas ganan la partida. Si no, no rebeles tu rol.</p>	<p>Victoria de los Tiranos</p> 
--	--	--	--	--	--

Con 9 o 10 jugadores: 3 Tiranos + 1 Sofista

Con 7 u 8 jugadores: 2 Tiranos + 1 Sofista

Desde el momento en que las 3 casillas anteriores a éstas se cubran en adelante: Cuando se forma cualquier gobierno y sale adelante, se debe preguntar al consejero si es el Sofista. No puede mentir. Si responde no, la partida continúa. Si responde sí, la partida acaba y ganan los Tiranos y el Sofista.

<p>Tu rol es:</p> <p>Sofista</p> <p>Ganas si ganan los Tiranos, pero no sabrás quién es quién a la hora de empezar la partida. Si eres exiliado, tú y los Tiranos perdéis inmediatamente, pero si eres elegido consejero una vez se hayan aprobado 3 políticas autoritarias, no importa por quién, ganáis automáticamente.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Tirano</p> <p>Ganas si se aprueban 6 políticas autoritarias o si una vez se hayan aprobado 3, el Sofista es elegido consejero. Haz de tu prioridad sembrar la duda entre los demócratas y colaborar con los tiranos para que el Sofista parezca inocente. Recuerda que, si él es exiliado, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Tirano</p> <p>Ganas si se aprueban 6 políticas autoritarias o si una vez se hayan aprobado 3, el Sofista es elegido consejero. Haz de tu prioridad sembrar la duda entre los demócratas y colaborar con los tiranos para que el Sofista parezca inocente. Recuerda que, si él es exiliado, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Tirano</p> <p>Ganas si se aprueban 6 políticas autoritarias o si una vez se hayan aprobado 3, el Sofista es elegido consejero. Haz de tu prioridad sembrar la duda entre los demócratas y colaborar con los tiranos para que el Sofista parezca inocente. Recuerda que, si él es exiliado, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Demócrata</p> <p>Ganas si se aprueban 5 políticas democráticas o si el Sofista es exiliado. Trata de distinguir aliados de enemigos y recuerda que los Tiranos saben de antemano el rol del resto, pero los demócratas sois mayoría. Si una vez se han aprobado 3 políticas autoritarias el Sofista es elegido consejero, perdéis.</p>
<p>Tu rol es:</p> <p>Demócrata</p> <p>Ganas si se aprueban 5 políticas democráticas o si el Sofista es exiliado. Trata de distinguir aliados de enemigos y recuerda que los Tiranos saben de antemano el rol del resto, pero los demócratas sois mayoría. Si una vez se han aprobado 3 políticas autoritarias el Sofista es elegido consejero, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Demócrata</p> <p>Ganas si se aprueban 5 políticas democráticas o si el Sofista es exiliado. Trata de distinguir aliados de enemigos y recuerda que los Tiranos saben de antemano el rol del resto, pero los demócratas sois mayoría. Si una vez se han aprobado 3 políticas autoritarias el Sofista es elegido consejero, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Demócrata</p> <p>Ganas si se aprueban 5 políticas democráticas o si el Sofista es exiliado. Trata de distinguir aliados de enemigos y recuerda que los Tiranos saben de antemano el rol del resto, pero los demócratas sois mayoría. Si una vez se han aprobado 3 políticas autoritarias el Sofista es elegido consejero, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Demócrata</p> <p>Ganas si se aprueban 5 políticas democráticas o si el Sofista es exiliado. Trata de distinguir aliados de enemigos y recuerda que los Tiranos saben de antemano el rol del resto, pero los demócratas sois mayoría. Si una vez se han aprobado 3 políticas autoritarias el Sofista es elegido consejero, perdéis.</p>	<p>Tu rol es:</p> <p>Demócrata</p> <p>Ganas si se aprueban 5 políticas democráticas o si el Sofista es exiliado. Trata de distinguir aliados de enemigos y recuerda que los Tiranos saben de antemano el rol del resto, pero los demócratas sois mayoría. Si una vez se han aprobado 3 políticas autoritarias el Sofista es elegido consejero, perdéis.</p>

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Autoritaria

Política
Democrática

Política
Democrática

Política
Democrática

Política
Democrática

Política
Democrática

Política
Democrática