

# EL JUEGO AUTÉNTICO Y LAS CLAVES DE LA GAMIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

Juan-Carlos Luis-Pascual

El aprendizaje a través de los juegos o su utilización como apoyo al aprendizaje va a permitir a los docentes conectar mejor con los intereses de los niños, reforzando la calidad de los aprendizajes a través la interdependencia social y proyectos proactivos. Según Chacón (2008, p.2) el profesorado tiene que plantear propuestas de enseñanza que “[...] deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan la necesidad de aprender”.

Se trata de ir más allá de la *gamificación* como utilización de los videojuegos en la formación y en la educación al que hace referencia Kapp (2012), que además considera que la escuela y los juegos educativos en el aula son aburridos. Cabe destacar que hay autores, como Pérez (2012) que utilizan el término *ludificación* para este mismo concepto. Otra línea argumental, como la que encontramos en Jabary (2014, p.59) sí que entienden que “[...] el juego se seguirá utilizando tanto en la formación presencial como en la online”. Todo ello permitirá ayudar a ser más creativos, tal y como plantea Lin (2011), no sólo a los estudiantes sino también a los docentes, en la creación de escenarios que faciliten dichos aprendizajes.

La cultura, la forma de entender el mundo y el cómo dar solución a los problemas que surgen cotidianamente pueden tener respuesta a través de los juegos. Según Verónica Rivero (2008, p.45) “[...] el juego ha ganado espacio en la constitución del campo disciplinar porque la Psicología y la Pedagogía le han reconocido utilidad, finalidad educativa”. Juegos auténticos, que mayoritariamente, van ser juegos de iniciación en el aprendizaje de las competencias que son identificadas como importantes para una sociedad determinada. Para Paredes Ortiz (2002, p.122) “[...] el modo natural de aprender es a través del juego”. Una sociedad que

tiene historia, que evoluciona hacia el mañana sabiendo de dónde viene y conservando su esencia de generación en generación convirtiendo el juego y la actitud frente a éste en una de las claves que nos van a facilitar los aprendizajes relevantes para sus futuras generaciones.

El juego etimológicamente, según Navarro Adelantado (2002) proviene de dos términos: *jocus* y *ludus*, el primero (*jocus*) está más asociado a broma y divertimento, a una competición donde hay perdedores (sobre los que recae la broma) y ganadores (los que llevan a cabo la broma). Mientras que el segundo (*ludus*) está más relacionado con entretenimiento y recreo, al hecho de no darse cuenta de que pasa el tiempo mientras se juega.

El juego determina y fundamenta una parte muy importante de la cultura humana de los diferentes pueblos. Para Platón (1998 apud ENRIZ, 2011, p.95) “[...] el juego era percibido como un elemento disciplinador que sería tutorado, apuntando a la formación en valores de interés para el orden de la sociedad”. En función de cómo se juegue, qué espacios se utilicen y qué rituales se lleven a cabo, durante la práctica de éste, se van a denotar una serie de valores que subyacen a dichas etnias o a dichos grupos humanos que debemos ayudar a preservar. Por ejemplo, colaborar en el conocimiento y la difusión de los juegos tradicionales de diferentes partes del mundo puede ayudar a crear sociedades interculturales más abiertas, con menos prejuicios o miedos a otras civilizaciones, que crean puentes y facilitan una esencial comprensión de otras formas de entender la realidad.

A los docentes se nos plantea una paradoja, según Bellera Solá (2013, p.170), y es que “[...] educamos en la libertad, nos enorgullece el hecho de estar favoreciendo la autonomía personal en nuestra acción educativa, pero somos reacios a soltar rienda y nos da miedo lo imprevisible”. En este sentido los juegos pueden ayudarnos, en función de las características intrínsecas que identifican los diferentes tipos de estos mismos juegos, a conseguir mejores competencias. La generación de ambientes de aprendizaje, que cuanto más interés despierten, mejor y más duradera será la impronta que provoquen en los niños y jóvenes con respuestas más participativas.

Una revisión, en este sentido, sobre la esencia y los componentes del juego nos permitirán incorporar el juego como un potente instrumento de enseñanza en nuestras aulas. Para Paredes Ortiz (2002, p.123) “[...] la magia del juego se convertiría, por un lado, en un elemento ideal para reconciliar en la escuela a la mente y al corazón del niño”. Aunque Duus Henriksen (2010) nos advierte de la dificultad de compatibilizar reflexión y juego con la intención de generar procesos de aprendizajes, aunque anima a utilizar los juegos de rol educativo como una propuesta de solución válida.

Los materiales, los espacios, los tiempos, las reglas, el número de participantes, la existencia de competición, las fórmulas de expresión, la introducción del azar,

el riesgo percibido, la preparación y los rituales que preceden a los juegos son variables que pueden aportar un gran potencial para los aprendizajes si se respeta la naturaleza del juego verdadero para los estudiantes.

## EL JUEGO AUTÉNTICO

El juego forma una parte indisociable de la realidad humana y su comprensión. Para Paredes Ortiz (2002, p.41) “[...] a través de los juegos experimentamos con la realidad de las cosas, nos ponemos en comunicación con el mundo que nos rodea”. Ya Huizinga (2000) marcó una línea de investigación para determinar que el hombre es hombre porque sigue jugando, siendo tan esencial al ser humano como la reflexión y lo considera como uno de los fundamentos de la cultura. En este sentido Garfella Esteban (1997, p.134) entiende que “[...] el aprendizaje y la acción siempre están presentes en el juego”. Es decir, que en el *homo ludens* (juego) se integran tanto el *homo sapiens* (aprendizaje) como el *homo faber* (acción). Por ello, las diferentes sociedades humanas tienen sus juegos característicos, peculiares y en muchos casos únicos.

El juego, no por cercano y evidente es menos importante. Es elemental poner en evidencia y ser consciente de la esencia del juego que nos va a permitir identificar y tener criterio para mejorar nuestras clases. Según González-Abriesketa (2013, p.87) “[...] la puesta en escena de un juego es un excelente escenario para acceder al imaginario de aquellos que juegan”. Por tanto a través de los juegos podemos valorar mejor a nuestros estudiantes. Para ello una parte fundamental en este re-conocimiento va a ser empezar marcando las diferencias del juego auténtico y del simulacro del juego, que nos va a permitir ofrecer a los niños y jóvenes situaciones reales de juego y no sucedáneos donde se dice que se ofrecen juegos cuando lo único que se pretende conseguir es la ejecución de tareas y la consecución de objetivos educativos, aunque se denominen “juegos didácticos”.

La idea primordial es que aunque para el docente puede ser una tarea de aprendizaje para el estudiante siempre debe ser un juego, un juego auténtico y ésta debe ser la prioridad más allá del estudio de los contenidos porque ello va a ser la esencia del aprendizaje a medio plazo. Evitando que la escuela se convierta en el “trabajo forzado” que comenta Garfella Esteban (1997). Entre todos los autores que establecen una taxonomía de los juegos, un autor imprescindible es Caillois (2001) que sobre la naturaleza del juego permitió descubrir los elementos que forman parte indisoluble de esa esencia.

Plantearse una pregunta antes de empezar: ¿El juego forma parte de la tarea de aprendizaje o la tarea forma parte del juego? ¿Qué características tiene que tener el juego para que sea un juego auténtico? ¿Cuándo una carrera es un juego?

Respetar la naturaleza del juego debe ser una consigna para la clase. Pero ¿cuál es la esencia del juego?

La primera consigna es que el juego debe permitir a las personas, en este caso estudiantes, sumergirse en una realidad única, disfrutar un espacio-tiempo especial, donde sólo sean conscientes y estén pendientes de dicho juego. Uno de los indicadores que tenemos los docentes para saber si esto es así, es que la percepción del tiempo se deforma haciéndose más corta para los alumnos cuando están jugando. Sólo se piensa y se está en el juego (los pensamientos de los estudiantes no están en otra cosa), sólo les interesa durante el tiempo del juego, el propio juego.

En segundo lugar, el estudiante debe ser el único que determine si quiere o no participar y de qué manera quiere hacerlo, no el docente. Para ello, el profesor debe plantear el juego como una actividad inclusiva que permita al alumno decidir cómo se incorpora en dicho juego y ajustar sus expectativas planteándose un reto diferenciado. Tal y como indica Huizinga (2000) no puede existir un juego que sea obligatorio, si fuera así perdería su esencia e incluso, podría convertirse en un castigo para alguno de los estudiantes. El docente debe ofrecer siempre un juego auténtico y no una tarea docente enmascarada como un juego.

La tercera clave y otro indicador del juego auténtico es la posibilidad de cambiar, modificar y ajustar las reglas a las características de los jugadores o al lugar donde se lleva a cabo que permite modificar, innovar y negociar la forma de jugar. Por ejemplo estableciendo un hándicap para alguno de los participantes que le permita equiparar sus posibilidades de éxito y mantener el interés por seguir jugando. La existencia de un reglamento, por definición rígido e inamovible, nos da una pista clara de lo que no es un juego. En esta línea Pérez Parejo (2010, p.63) comenta que “[...] el abuso de normas hace de la actividad lúdica algo más artificioso y profesional”. El juego auténtico siempre está reglado pero no siempre está reglamentado.

Una cuarta idea, es que para el estudiante el juego sólo le sirva para jugar, no puede haber otra intención, u otro objetivo, fuera del juego para el niño. Cumpliendo esto, el profesor puede tener otros intereses para que el niño juegue, creando ambientes de aprendizaje (FROSSARD; BARAJAS; TRIFONOVA, 2012) y utilizando propuestas jugadas.

Y por último, otro elemento imprescindible asociado al juego auténtico es el placer que provoca su práctica, se juega porque apetece jugar y se puede seguir jugando mientras que produzca agrado seguir jugando.

## **EL JUEGO Y LA TEORÍA DEL FLUJO**

En primer lugar, la propuesta del flujo de Csikszentmihalyi (1997) nos plantea, aplicada al juego, que es un espacio delimitado para dedicarte a ti, no pres-

tando atención a todo aquello que no seamos nosotros mismos como jugadores, disfrutando del momento.

En un segundo lugar, el juego auténtico permite a los jugadores cargar las baterías, tanto a nivel físico como psicológico, tomar un respiro que permite recuperar y evitar el agotamiento. Hacer un parón que permite tomar distancia, relativizando y ajustando a la realidad objetiva otras circunstancias que podían verse como inasumibles o inalcanzables.

En un tercer lugar, también nos sugiere que provoca un cambio en la percepción del tiempo, si estamos saboreando el juego, el tiempo pasa mucho más deprisa. El juego se convierte así en algo importante y relevante para el jugador y va a mejorar la calidad de los aprendizajes.

En un cuarto lugar, siguiendo a Csikszentmihalyi (1997) nos indica que se puede reducir la tensión, la ansiedad y el estrés si sólo focalizamos nuestros esfuerzos en una sola actividad, teniendo más probabilidades de acabarla con éxito aprovechando, además, dicha satisfacción para iniciar con más fuerza la siguiente tarea que acometamos.

En último lugar también nos sugiere que el escenario ideal de llevar a cabo una actividad es poder estar en el ahora y no recordando momentos o problemas del pasado, también evita que prestamos atención a nuestros proyectos de futuro, que pueden ocurrir o no, por múltiples variables que en ese instante no se barajan. No es cuestión sólo de mayor concentración, de mayor rendimiento, de no quedarse fuera de juego. Al estar presente y ser consciente solamente del juego se puede disfrutar plenamente de él. Los ambientes de aprendizaje a través del juego.

Si nosotros, como docentes, generamos un ambiente de aprendizaje, donde el juego sea auténtico para el jugador y planteamos de forma abierta diferentes situaciones que permitan a los niños ajustar sus competencias y habilidades a sus retos y expectativas, evitamos el aburrimiento, si el juego es demasiado fácil para él. Por ejemplo, en un enfrentamiento entre dos jugadores (o equipos) con una gran diferencia de competencia, pierde interés porque se sabe de una manera anticipada quien va a ganar. También y de la misma manera impedimos que surja una gran ansiedad, si el juego es demasiado difícil para el jugador. Por ello, es interesante introducir elementos compensadores o algunos hándicap que permitan igualar las condiciones iniciales para mantener la competición, dado que es uno de los elementos más atractivos del juego. Un ejemplo que se puede extrapolar en este sentido es el hándicap que se utiliza en el golf.

El juego auténtico para el niño debe desarrollarse siempre en un ambiente de libertad. Tiene que ser espontáneo, es decir se tiene que llevar a cabo permitiendo una total autonomía para poder determinar el nivel y el grado de participación. Ello supone la implicación mayor o menor del jugador dependiendo de éste. Esa es la manera de obtener los mejores resultados a medio plazo,

convenciendo y facilitando que sea la propia actitud del niño la que determine dicha participación.

Éste aspecto donde se recoge que se juega porque es agradable jugar es refrendado por Pérez Parejo (2010, p.62) cuando comenta que “[...] el juego se percibe como un fiesta para los jugadores, y quien no quiere participar en las reglas de su mundo es un aguafiestas”. Esta propuesta jugada generada por el docente va a conseguir que el juego sea más fresco, menos artificioso y más cercano, siendo una oferta abierta a diferentes posturas e interpretaciones por parte del joven. Además cuanto más clara y directa sea, más motivante será para todos los participantes.

Otra de las características del juego es que esté reglado y no reglamentado porque ello supone que hay margen para la negociación de dichas reglas, que no está cerrado, que se puede adaptar a las circunstancias personales que dependen del momento, del lugar y que permiten la contextualización del mismo juego para poderlo llevar a cabo temporalmente manteniendo su esencia y su interés.

## **APLICACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO**

Estudiando la naturaleza del juego podemos inferir algunas ideas para nuestras clases. Por ejemplo, siguiendo a Caillois (2001) encontramos que:

La competición es parte del juego para Lévi-Strauss (1964) o Huizinga (2000) y al que denominaba Caillois (2001) la componente *Agón*. Las características de ésta están marcadas por la igualdad absoluta de base, desde el principio. Es decir que si uno de los jugadores gana dicha victoria es debida única y exclusivamente al cómo se ha llevado a cabo el juego y no viene marcado por otras circunstancias ajenas a dicho juego. Para ello el docente debe ofrecer una igualdad de oportunidades para que tengan, al menos al comienzo del encuentro, partida o juego, las mismas probabilidades de ganar. No se tiene que poder saber “a priori” quién va a ganar el juego. De esta manera se pone en valor el esfuerzo, la competencia y la capacidad frente a otras circunstancias. Recordar que para asegurar dicha competición manteniendo el interés por el juego y por ende del aprendizaje promovido a través de éste, se puede establecer algún hándicap que permita mantener al comienzo del juego dicha igualdad. Un ejemplo es que, en una partida de ajedrez, un jugador pueda ceder al otro una pieza para igualar la contienda y asegurar el interés por el juego de ambos jugadores y que las opciones de ganar sean parejas.

Otro de los componentes al que hace referencia Lévi-Strauss (1964) que tiene el juego es el azar, denominado *Alea* por Caillois (2001) que supone lo opuesto al anterior. Es decir, no se premia el esfuerzo sino todo lo contrario: la pura arbitrariedad, la suerte o el destino. Bajo esta propuesta el jugador no interviene de una manera determinante en el juego. Mantiene una actitud pasiva, de espera para ver

qué pasa, no tiene el control de lo que se está llevando a cabo en el juego, hay una total incertidumbre sobre el resultado final que no depende de las probabilidades sino de la aleatoriedad del propio juego. El hecho de que el juego se desarrolla de una forma independiente a las competencias del jugador permite al docente aplicarlo para compensar y dar opciones a aquellos jugadores que de otra manera tendrían pocas probabilidades (o ninguna) de ganar un juego.

El enmascaramiento es otra de las posibilidades que tiene el juego educativo. Hacerse pasar por otra persona, temporal y conscientemente jugando un papel y actuar al modo y manera del personaje es una fórmula muy importante del aprendizaje (juego simbólico). Todo ello, además puede permitirnos romper las corazas que tenemos las personas, los prejuicios, las orejeras y al menos transitoriamente, tener ocasión de ponernos en la piel del otro y de vivir su punto de vista y actuar en función de su perspectiva. Además, tomar distancia objetiva sobre un problema, sin verse encorsetado por apreciaciones parciales. A estos juegos Caillois (2001) los denomina *Mimicry* donde el personaje en el que nos convertimos puede animar un debate, un juicio o una defensa de posiciones argumentativas que nos ayuden en profundizar en un tópico o a encontrar una solución a un problema que se nos plantea. Esta propuesta, además y desde otra perspectiva, puede ayudar a controlar la agresividad de un juego o de un deporte asignando una importancia muy grande al protocolo. Básicamente consiste en guardar unos rituales, al modo y manera en que se hacía antes, según nuestros vecinos o según nuestros antepasados más o menos remotos, que es especialmente importante en los juegos tradicionales o en los deportes de combate. En determinados juegos de mayor contacto, hay unas formas de hacer (jugadas) que pueden parecer, aunque no lo sean, agresiones y que son parte intrínseca del juego (o de la lucha) pero que hay que diferenciar de aquellas que son gratuitas y malintencionadas. Comportamientos, éstos últimos, que deben delimitarse, evitarse y penalizarse.

Otro de los posibles atractivos del juego es el vértigo en una situación de riesgo controlada donde la percepción personal se ve afectada provisionalmente al jugar. Un ejemplo de este tipo puede ser girar sobre nuestro propio eje longitudinal de forma continuada confundiendo nuestros sentidos, especialmente el equilibrio. Caillois (2001) a esta componente la denomina *Ilinx* y está relacionada también con los deportes de aventura donde se busca sentir cierto miedo aunque sea un peligro regulado. Se juega con el riesgo subjetivo teniendo totalmente bajo control el riesgo objetivo. Son juegos que utilizan la pérdida del dominio consciente de los movimientos y donde la velocidad del deslizamiento o el cambio de posición del cuerpo en el espacio excitan y animan a llevarlo a cabo. Se provoca un desequilibrio que se trata de compensar sin estar los sentidos al ciento por ciento.

Otra de las variables que como docentes podemos manejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego es un continuo que va desde lo espontá-

neo e informal hasta lo estructurado y formal. Al extremo primero Caillois (2001) lo denomina *Paidia* y al extremo segundo lo designa *Ludus*.

Como docentes, en relación al desarrollo de competencias, nos interesa partir de lo personal, de lo más vital y de lo más cercano. Además debemos plantearnos ofertar actividades dinámicas, divergentes, que permitan la innovación, que permitan pasarlo bien para facilitar los aprendizajes relevantes. En este sentido son, o deberían ser tareas distendidas, instintivas, no estructuradas, que no requieren una reflexión o una estrategia previa. Dichas actividades permiten canalizar la energía de los niños y jóvenes hacia respuestas expresivas, alegres y que provoquen una gran satisfacción personal.

En el otro lado tenemos como referencia tareas jugadas estructuradas, muy organizadas, donde es importante la constancia y la disciplina. Se llevan a cabo al modo y manera de los adultos, es decir de una forma seria. Sin embargo Paredes Ortiz (2002, p.44) explicita que precisamente “[...] en la persona adulta, el juego tiene carácter secundario. Juega en el tiempo de ocio”. En este sentido, los juegos hacen referencia a las actividades preparatorias de momentos, eventos, concursos posteriores donde puedan compararse e incluso competir. Son tareas que se plantean y requieren como una especie de entrenamiento específico.

## **ALGUNAS IDEAS PARA LA GAMIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE**

Las posibilidades educativas del juego son inagotables, si llevamos a cabo una revisión panorámica de sus posibles aportaciones al desarrollo de las competencias nos encontramos muchas propuestas. Algunas de éstas son: los juegos tradicionales, populares, cooperativos, alternativos y sensoriales. Todos ellos de una manera adaptada podemos introducirlos en nuestras clases para facilitar los aprendizajes que deseamos.

¿Qué pueden aportar los juegos tradicionales? Siguiendo a Luis-Pascual y García-Díaz (2009) nos permiten con los estudiantes trabajar la interculturalidad, el aprendizaje social (intergeneracional), la participación en la comunidad, el mantenimiento y la recuperación de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos, la riqueza que aporta la heterogeneidad y la diferencia a la resolución de problemas. Se puede plantear mochilas viajeras Luis-Pascual (2010) con unos kit básicos para llevar los juegos tradicionales a las escuelas, incluso permitiendo que los propios niños aporten nuevos juegos, al modo y manera que hacían sus abuelos. Por ello, el juego tradicional, se nos presenta como cultura inmaterial que preservar y nos obliga a participar en la recuperación de los espacios del juego real frente al juego virtual que plantea Kapp (2012).



El patrimonio cultural que ofrecen los juegos populares permite integrar elementos, utensilios e implementos diferentes pero que tienen patrones comunes. Curiosamente son juegos que se dan en la mayoría de las partes del mundo, que aparecen de forma cíclica debido a la vuelta de una moda, que nos recuerdan periódicamente aquellas actividades lúdicas que practicábamos cuando éramos niños. Dichos juegos de temporada nos pueden permitir a los docentes hacer partícipes a los jóvenes estudiantes de sus intereses, aunque sea en un espacio limitado de tiempo, logrando así llevar a cabo aprendizajes más relevantes. Algunos de los ejemplos más característicos de estos juegos de moda cíclicos en el tiempo son: los zancos, las canicas, la peonza, el yo-yó o el diábolo.

Los juegos cooperativos nos permiten abordar la interdependencia, que es una competencia cada vez más reclamada para nuestros futuros ciudadanos y tienen diferentes fases. Curiosamente un estudiante tiene que ser independiente antes de poder trabajar de forma colaborativa (interdependiente). A modo de propuesta podemos establecer seis niveles en la secuenciación antes de la consecución de dicha competencia y no necesariamente todas las personas, o todos los grupos pequeños tienen que partir del mismo punto de partida. Tal y como nos plantea Luis-Pascual (2015) es importante que los estudiantes participen y decidan dónde quieren empezar, pudiendo modificar sus expectativas y sus retos a lo largo del curso porque nos podemos encontrar con grupos de alumnos que quieren partir desde la dependencia más absoluta.

Respecto a los juegos alternativos nos acercan a lo novedoso, a lo diferente, son modificaciones de lo que se hacía antes pero es muy atractivo para los jóvenes porque fácilmente lo acogen como propio, porque llevan a cabo aquello que los identifica como grupo singular de practicantes. Muchas veces no es nada más que una moda pasajera, es un pequeño cambio y es muy efectivo de cara a incorporarlo a la propuesta docente de nuestra asignatura por lo mucho que los alumnos como sujetos responsables de su propio aprendizaje pueden aportar al grupo-aula. Conjuguar tareas recreativas con la enseñanza es una apuesta ganadora que nos permite a los docentes enganchar a los estudiantes a nuestra materia. Para el profesor el trabajo previo de búsqueda y de organización de la materia se convierte en una constante para asegurar los éxitos, la clase invertida (*Flipped Classroom*) es un soporte ideal para los aprendizajes con juegos alternativos porque a clase se viene a jugar con los contenidos y se convierte en el escenario donde se desarrollan las competencias que pretendemos conseguir.

¿Qué nos pueden aportar los juegos sensoriales? Es necesario incorporar la filosofía de una escuela relajada (LUIS-PASCUAL, 2014) en nuestras clases para que las tareas se conviertan en una experiencia agradable y atractiva, donde se dedique a las actividades el tiempo suficiente que necesitan para que se produzcan los aprendizajes de calidad, donde nuestros estudiantes tengan la oportunidad de

poder ser más competentes y objetivos a la hora de abordar un problema, donde estén mejor preparados para adaptarse y acometer el vértigo de nuestro tiempo, donde el estrés y la ansiedad van a ser compañeros de viaje en nuestra vida. Para ello, una propuesta docente basada en la respiración, la senso-percepción y la relajación va a permitir lograr dichas competencias saludables tanto a nivel social, psicológico como biológico.

## REFERENCIAS

BELLERA SOLÁ, J. Nuevos escenarios para el aprendizaje cambiando las reglas del juego educativo. **Tendencias Pedagógicas**, [S.l.], n.22, p.165-175, 2013.

CAILLOIS, R. **Man, play and games**. Traducción de M. Barash. Chicago: University of Illinois Press, 2001.

CHACÓN, P. **El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje**. ¿Cómo crearlo en el aula? Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir (Flow)**: Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, 1997.

DUUS HENRIKSEN, T. Moving educational role-play beyond entertainment. **Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, [S.l.], v.11, n.3, p.226-262, 2010.

ENRIZ, N. Antropología y juego: apuntes para la reflexión. **Cuadernos de Antropología Social**, [S.l.], n.34, p.93-114, 2011.

FROSSARD, F.; BARAJAS, M.; TRIFONOVA, A. A learner-centred game-design approach. Impacts on teachers' creativity. **Digital Education Review**, [S.l.], v.21, p.13-22, 2012.

GARFELLA ESTEBAN, P. R. El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. **Historia de la educación: Revista Interuniversitaria**, [S.l.], v.16, p.133-154, 1997.

GONZÁLEZ-ABRISKETA, O. Cuerpos desplazados. Género, deporte, y protagonismo cultural en la plaza vasca. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v.8, n.1, p. 83-110, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. Madrid: Alianza editorial, 2000.

JABARY, I. Las 9 tendencias que están renovando la formación. **Capital Humano**, Las Rozas de Madrid, v.27, n.286, 2014.

KAPP, K M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **El pensamiento salvaje**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1964.

LIN, Y. S. Fostering creativity through education – A conceptual framework of creative pedagogy. **Creative Education**, [S.l.], v.2, n.3, p.149-155, 2011.

LUIS-PASCUAL, J. C. Escuela relajada, mindfulness y educación. In: BIZELLI, J. L.; GOMIDE DE SOUZA, C. B. (Org.). **Faces da escola em Ibero-América**. Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2014. p.165-180.

\_\_\_\_\_. Inconvenientes de la autocalificación de las competencias en la educación superior. Estudio de caso en la Universidad de Alcalá. In: JABONERO BLANCO, M. et al. (Ed.). **Miradas diversas de la Educación en Iberoamérica**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2015. p.553-570.

\_\_\_\_\_. Los juegos y deportes tradicionales: nuestra riqueza común. In: MATA, E.; BURILLO, P.; DORADO, A. (Comp.) **¿Cómo hacer del Deporte Herramienta del Desarrollo?** Madrid: AEISAD, 2010. p.444-453.

\_\_\_\_\_.; GARCÍA-DÍAZ, A. Traditional sport in network. **International Journal of Eastern Sports & Physical Education**, Odense, v.7, n.1, p.34-45, 2009.

NAVARRO ADELANTADO, V. **El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores**. Barcelona: INDE, 2002.

PAREDES ORTIZ, J. **El deporte como juego: un análisis cultural**. Alicante: Universidad de Alicante, 2002.

PÉREZ, O. El valor del juego. ¿Ludificación? en la narrativa audiovisual contemporánea. **Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)**, Madrid, n.93, p.23-33, 2012.

PÉREZ PAREJO, R. Homo ludens en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. **Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa**, Sevilla, n.13, p.55-68, 2010.

VERÓNICA RIVERO, I. ¿Qué aprendemos a enseñar? El juego en la formación del profesor de Educación Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín, v.2, n.1, p.44-56, 2008.

