



RIED. Revista Iberoamericana de
Educación a Distancia
ISSN: 1138-2783
ried@edu.uned.es
Asociación Iberoamericana de Educación
Superior a Distancia
Organismo Internacional

García Aretio, Lorenzo

El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y
virtual

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 19, núm. 2, 2016, pp. 9-23
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
Madrid, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331445859001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual

Games and other pedagogical principles. Its continued existence in distance and virtual education

Lorenzo García Aretio
UNED (España)

Resumen

Podría pensarse que la era digital ha traído a la educación numerosas bases y principios educativos. La realidad es otra. Principios pedagógicos clásicos que han cimentado la educación durante décadas e incluso siglos siguen aún vigentes en la era digital. Es decir, no son de ahora, aunque pudiera parecerlo. Vienen de muy atrás, son sólidos y han propiciado dosis de calidad durante mucho tiempo a diferentes propuestas educativas. Nos detenemos en este trabajo en un breve análisis de una serie de destacados principios pedagógicos contemporáneos, válidos tanto para los formatos educativos presenciales, como para la modalidad a distancia, sea ésta más convencional o soportada en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos a los siguientes principios: individualización, socialización, actividad, autonomía, intuición, creatividad y juego.

Palabras clave: principios pedagógicos; educación a distancia; educación en red; individualización; socialización; actividad; intuición; creatividad; juego.

Abstract

It could be agreed that the digital age has introduced many new foundations and principles into education. The reality, however, is different. Pedagogical principles that have supported classical education for decades, and even centuries, are still present in the digital age. That is, they are not new, even though they may appear to be so. They were established in the past, are solid and have, for a long time, helped to provide quality to different educational proposals. In this article, we focus on a brief analysis of a number of prominent contemporary pedagogical principles, valid both for classroom educational formats and for distance learning, whether supported by more conventional methods or by digital systems, namely: individualization, socialization, activity, autonomy, intuition, creativity and play.

Keywords: pedagogical principles; distance education; network education; individualization; socialization; activity; intuition; creativity; game.

En cualquier proceso educativo, sea en contextos mediados o no, se pretende conformar al individuo, personalizar al hombre, completar el inacabado ser biopsicosocial, desplegar, en fin, las máximas dimensiones de interiorización y exteriorización. Se trataría de un proceso mediante el cual el hombre pone en acto sus potencialidades personales y optimiza el desarrollo de todas y cada una de sus facultades, como señalaba García Hoz (1981) hace más de 30 años. Porque desarrollar las potencialidades tanto individuales como sociales de la persona garantizan una vía básica de la personalización del ser humano.

Individualizar al hombre supone hacerle descubrir sus propias características diferenciales, de tal suerte que le hagan tomar conciencia de sí mismo y así lograr la plena autorrealización y puesta en acto de todas esas potencialidades. Por otra parte, el desarrollo de la socialización del ser humano comporta su inserción activa en la sociedad, naturaleza y cultura, previa la asimilación de los patrones de conducta y valores asumidos por el correspondiente grupo social de pertenencia. *Individualización y socialización* han de ser principios rectores en cualquier propuesta educativa, en todos los niveles del sistema y desde cualquier modalidad formativa.

A esos principios de individualización, diferenciación y socialización, hay que sumar otros derivados que vienen configurando principios pedagógicos importantes que han guiado el hacer pedagógico durante siglos. La pregunta es si esos principios básicos de la educación nos sirven hoy, nos siguen siendo útiles en los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que vienen propiciando las tecnologías. Hoy, la abundante literatura existente en torno a los formatos no presenciales de enseñar y aprender se viene fijando en algunos de estos principios. Lo malo es que a veces lo hacen como si fuese una creación propia de esta era digital, con el fin de aportar solidez a la correspondiente propuesta pedagógica innovadora. Sin embargo, se viene ignorando muchas veces que ese principio pedagógico, ese origen del modelo, esa reflexión “novedosa”, igual tiene sus orígenes pedagógicos siglos atrás o, al menos, en algunas décadas anteriores.

En efecto, esas propuestas “novedosas” no son ni más ni menos que adaptaciones de principios ya consagrados en la historia de la educación. Así pareció cuando nació la educación a distancia hace algo más de siglo y medio. Aunque, cierto, que en las décadas de los años 60, 70 y 80 del pasado siglo existió una buena nómina de sólidos teóricos de la educación a distancia (Peters, Holmberg, Wedemeywe, Moore, etc.) que en ningún momento se apropiaron de los principios que ahora analizamos, aunque sí que apoyaron sus propuestas teóricas.

Posteriormente a esas décadas, es decir, en los años 90 y en los que llevamos del siglo XXI, sí que prolifera literatura en Internet en la que se muestran modelos, propuestas, análisis, innovaciones, principios pedagógicos, etc., que no son otra cosa que esas adaptaciones a las que anteriormente nos referíamos. Y no es que estemos en contra de dichas adaptaciones; son altamente valiosas y merecen toda nuestra consideración, pero siempre que se presenten como lo que son.

¿QUÉ CAMBIA?

Pues entonces, ¿qué ha cambiado en la educación?, ¿qué ha cambiado en la transición de una educación presencial a otra a distancia convencional o a otra de corte más tecnológico y virtual? Creemos que Internet ha venido a confirmar y a reforzar todas las ventajas que los estudiosos de la educación en general y de la educación a distancia en particular, asignábamos desde hace mucho tiempo a esa manera diferente de aprender. Hemos tenido ocasión de referirlo en numerosas publicaciones (García Aretio, 1986, 1987, 1994, 2001, 2007 y 2014).

Cierto que existen principios pedagógicos que se han venido aplicando en los procesos presenciales de siempre y que, ahora, continúan siendo referente en la modalidad a distancia basada en sistemas digitales. Pensamos que de la clásica enseñanza por correspondencia al aprendizaje basado en la *Web* ha cambiado solo, y nada menos, que el soporte en el que se almacenan los contenidos y las vías de comunicación entre profesores y estudiantes y de estos entre sí, pero entendemos que buena parte de las bases teóricas de la educación continúan siendo válidas, igualmente, para fundamentar procesos de enseñanza/aprendizaje soportados en Internet.

Bien es cierto que si se hacen lecturas interesadas relativas a los más destacados y clásicos teóricos de la educación a distancia que señalábamos antes, tales como Peters (1971 y 1993), que centra su aporte en el carácter de la forma industrial de enseñar y aprender que suponen estas propuestas; Wedemeyer (1971 y 1981) que basa su planteamiento en la independencia del estudio por correspondencia no sólo con respecto al espacio y tiempo, sino también en su potencialidad de independencia en el control y dirección del aprendizaje; Moore (1977, 1990) que profundiza aspectos como los del diálogo y la estructura del diseño; Holmberg (1983, 1985) y su conversación didáctica guiada, podría concluirse que se puede hablar de un paradigma diferente, con bases diferentes y, naturalmente, con desarrollos también distintos, pero apoyados en los principios ya reconocidos por la pedagogía clásica. Y téngase en cuenta que las deducciones de estos teóricos son igualmente válidas, en buena parte para las realizaciones formativas con soporte digital.

Es importante resaltar, como decíamos antes, que esta modalidad educativa ha superado con creces su siglo y medio de vida (García Aretio, 1999). Es decir, no es nueva, no es de hoy, aunque se la bautice con diferentes denominaciones. Aunque si Internet está removiendo incluso nuestras formas de actuar y de vivir, ¿cómo no va a afectar a nuestras formas de enseñar y aprender? Absolutamente. Pero los principios pedagógicos son más fuertes que esta profunda renovación. Tratemos, pues, de concretar nuestra idea relativa a algunos de esos principios educativos básicos. Así, entendemos que principios como los del aprendizaje *activo*, *colaborativo* y las posibilidades de *individualización* o *autonomía*, *la creatividad*, *el juego* o *entretenimiento como forma de aprender*, que ahora tanto se defienden como características propias del aprendizaje a través de Internet, figuran en las

bases de la pedagogía contemporánea. Bien es verdad que ahora podemos afirmar que con estas tecnologías interactivas, estos principios pueden contar con mayor proyección educativa, pero en la enseñanza presencial y en la enseñanza a distancia más convencional también podían y debían perseguirse.

Hace pocos años resultaba aleccionador observar que instituciones que venían descalificando (a través de sus docentes y directivos), o al menos ignorando, la educación a distancia que desarrollaban otras instituciones, ahora muestran las ventajas e inmensas posibilidades de una *nueva forma de enseñar y aprender* basada en determinados principios pedagógicos. Ignoraban entonces, de forma más o menos intencionada, que esos principios también los mostraba la tan denostada enseñanza a distancia más convencional y menos *virtual*. En fin, pasemos a enumerar algunos de esos fundamentos educativos (García Aretio, 2012).

LA INDIVIDUALIZACIÓN

El *principio pedagógico de la individualización* surge de la constitución biológica de los individuos, de su estructura psicológica, del ambiente, de los estímulos, de la experiencia, etc., que son únicos en cada caso y, por tanto, diferentes a los de los demás. A pesar de las diferencias entre dos seres humanos, se da una característica común, la de ser eso, personas. Esta misma condición humana no evita esas profundas diferencias individuales que hacen que ni biológicamente ni psicológicamente nos parezcamos a otro ser humano.

Estas diferencias han de ser consideradas desde cualquier óptica educativa, dado que el sujeto de la educación y protagonista del proceso no es la colectividad sino el hombre único e irrepetible. Quizás esta afirmación convenga repetirla en contextos educativos actuales, sean presenciales o a distancia.

Inquietud por diferenciar la educación ha existido desde antiguo. Ahí están autores como Luis Vives, su humanismo pedagógico y empeño en adaptar la instrucción y enseñanza a la capacidad de cada alumno (Capitán, 1984); Huarte de San Juan en su *Examen de ingenios* de 1575 (Huarte, 1930) en que destacaba que los mismos alumnos de un profesor aprovechaban las enseñanzas de manera diferente, o Locke y Rousseau que ponían el acento, bien en señalar la existencia de esas diferencias, o, dando un paso más, en la importancia de adaptar la educación a dichas diferencias. Aunque en realidad hasta que, por una parte, no se ha fundamentado de manera sistemática el estudio de las diferencias individuales (Stern, 1900, y su *Psicología diferencial*) a partir de los años veinte del pasado siglo y, por otra, se han generalizado las aspiraciones democratizadoras del acceso a la educación, no se hicieron significativos esfuerzos tendentes a la individualización de la enseñanza, es decir, cuando hubo que enseñar a muchos individuos a la vez, portadores cada uno de sus propios rasgos.

Pues bien, a esas características individuales, a las aptitudes, actitudes, necesidades, intereses, limitaciones, etc., que difieren de las de los demás, habrán

de adecuarse cada una de las variables curriculares del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que, actuando simultáneamente sobre un grupo de alumnos, se centre la acción educativa en una atención individualizada cifrada en adaptar objetivos, contenidos, motivación, recursos, métodos, actividades, etc., a las características diferenciales de cada uno, a la medida de cada cual. Esa es la forma de desarrollar al máximo todas las potencialidades del individuo, tarea fundamental de la educación. Este principio de la educación rechaza de plano, por tanto, la concepción ya superada de enseñar lo mismo a todos, de la misma manera y en el mismo espacio de tiempo.

Se trata, por tanto, de un principio sustancial de la educación, con arranque en siglos anteriores y defendido con énfasis por la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y que ya era una clara apuesta de la educación a distancia más convencional. La educación en espacios virtuales puede potenciarlo pero no lo ha descubierto. La libertad e independencia en el estudio, las posibilidades y ventajas del autoaprendizaje ya se daban y trataban de destacarse en la enseñanza a distancia no virtual.

Quizás convenga reflexionar sobre la lectura negativa de este principio, que nos llevaría al *individualismo*, tan deplorable en cualquier modalidad educativa. Atención a los problemas de soledad y escasa socialización cuando tanto se depende de Internet.

LA SOCIALIZACIÓN Y LA INTERACCIÓN

Ya sabemos que el hombre vive en comunidad y necesita de los otros para la supervivencia e incluso para llegar a ser hombre. El hombre es un ser social por necesidad y porque lo requiere así la naturaleza de su mente (Henz, 1968). En realidad, no podemos escapar de este entramado social. Entonces se nos plantea el dilema: ¿qué potenciar más, la dimensión individual o la social? Aquí ha estado la clave de muchas propuestas pedagógicas a lo largo de la historia y desde los diversos sistemas sociopolíticos. Entendemos que se trataría de buscar el equilibrio entre ambas dimensiones, procurando desarrollar los valores personales del individuo, haciéndolos compatibles con la socialización y el servicio al desarrollo y mejora de la sociedad.

El interés de la comunidad prescribe la necesidad de socializar a los individuos para que adopten la cultura propia de esa comunidad de manera que puedan desenvolverse satisfactoriamente dentro del grupo y ser útiles socialmente. Por otra parte, la educación se realiza habitualmente en los centros educativos, instituciones surgidas de la sociedad que a su vez conforman un subsistema social que complementa la inicial educación familiar. En ella encuentra el educando los resortes y estímulos necesarios para formar o modificar las actitudes sociales. Los aprendizajes en los centros ocurren, generalmente, en grupo; de ahí la importancia de la cooperación entre los estudiantes en la realización de sus trabajos, la participación

en la organización y desarrollo de las actividades, la potenciación de la comunicación horizontal entre los pares, etc.

Son conocidos teóricos que han centrado sus trabajos de carácter pedagógicos en destacar los valores de la socialización Natorp (1913), Durkheim (1974) y Dewey (1916, 1929). Por su parte, son algunos de los intentos prácticos de socializar la educación éstos: a) sistema Gary (Indiana) que en 1908 trató de aproximar, de forma determinante, su escuela abierta a la sociedad; b) sistema Detroit, enfocado a conseguir con la mayor eficacia posible objetivos sociales; c) el método de Proyectos de Kilpatrick (1918), discípulo de Dewey, que pretendía que la educación tuviera un carácter democrático social; d) el método Cousinet, que basó su estrategia en una actividad libre por parte del niño pero realizada en grupos; e) el Plan Jena de 1924, que prescindió de todo método a través de una concepción escolar de libre actividad en común y gestionada mediante el autogobierno, aunque con participación de todos (alumnos, maestros y padres); f) el sistema Escuelas-ciudad, en el que las escuelas se organizan como una ciudad con un justo equilibrio entre la autoridad y la democracia; g) el sistema de regentes de Agosti, la autoridad la ostenta cada día un alumno, de forma rotativa; etc. (Titone, 1979).

El *aprendizaje colaborativo*, el cooperativo, el tutelado entre los propios alumnos, denominados todos ellos por Perkins (1997) como *educación entre pares*, se ha venido fomentando, por ejemplo, en instituciones a distancia de gran prestigio nacidas en la década de los años 70 del pasado siglo, a través de las tecnologías más convencionales tales como el teléfono, el correo postal y las audioconferencias y, sobre todo, a través de las sesiones de tutoría presencial y de la conformación de grupos de trabajo compuestos por estudiantes residentes en zonas geográficas cercanas. Ciertamente, los *entornos virtuales* hacen más inmediata, fácil y frecuente esta interacción. La socialización que hoy potencia la red, analíicense las redes sociales, pone este principio como soporte fundamental en esta educación a distancia.

LA ACTIVIDAD

No se concibe una educación que no quede impregnada por el principio de actividad. Pero actividad básicamente del que aprende. Es decir, actividad no centrada en el docente, como era habitual en la escuela tradicional en la que se daba más importancia a la enseñanza que al aprendizaje. Realmente todos los principios educativos suelen recoger entre sus postulados, implícita o explícitamente, el requisito de actividad, sin el cual se dificulta la educación, que en definitiva se basa en la adquisición de aprendizajes que consideramos positivos para el alumno. Con la actividad, sea ésta mental o física, el estudiante aprende y retiene más que si solo lee, escucha o ve (Norbis, 1971). Sería esta la base del *aprender haciendo*.

El principio de actividad rechaza la educación libresca y verbalista que pretendía la repetición, por parte de un alumno pasivo y meramente receptivo, de lo que éste había leído o escuchado al profesor. La fijación meramente pasiva y la reproducción

mecánica de las materias no producen ningún efecto formativo profundo (Stöker, 1964). Se pretende el esfuerzo mental de reflexión y no sólo la actividad manual o psicomotriz. Esta última, también será educativa, siempre que esté regida por la mente. Es decir, la actividad que nos interesa es fundamentalmente la que parte de la mente humana y se realiza de modo voluntario, exenta de coacción y tendente a la optimización del hombre (Marín, 1982). El sujeto que participa, que es protagonista de su propio aprendizaje porque observa, busca, descubre, experimenta, analiza, relaciona, comprende, ordena, concluye, en definitiva, razona, está llevando a cabo, sin duda, una actividad que fijará en la mente esos aprendizajes adquiridos de manera más sólida.

A Claparede (1920) se le reconocía como el psicólogo de la escuela activa y de la educación funcional. Así, declaraba que la educación debería basarse en las necesidades y éstas son las que generan la actividad y una escuela a la medida de cada uno. Otros teorizantes del principio de actividad en educación que podríamos destacar, aunque con planteamientos muy dispares entre sí: el pragmatismo de W. James y de J. Dewey; la práctica continua y concreta en que apoya sus postulados pedagógicos el creador de la escuela del trabajo, G. Kerschensteiner (1928); la obra de *La práctica de la escuela activa* de A. Ferrière (1924) o el activismo cristiano de E. Dévaud (1934). Las experiencias basadas en este principio han sido muy numerosas, unas surgidas como reacción a los planteamientos de pasividad de la escuela tradicional y otras apoyadas en el movimiento del activismo pedagógico surgido del movimiento de la escuela nueva.

Este principio debe ser consustancial a cualquier propuesta educativa realizada mediante cualquier modalidad. En la educación a distancia convencional se trataba de un principio de gran relieve que ahora se ve potenciado por el uso de las herramientas tecnológicas más avanzadas. El estudiante, como sujeto activo de su propio proceso de construcción del aprendizaje, es más protagonista en la enseñanza a distancia que en la enseñanza presencial. Y ese protagonismo se mantiene y se aumenta en la formación en entornos virtuales.

LA AUTONOMÍA E INDEPENDENCIA

La capacidad de gobierno de sí mismo y de determinación de las propias acciones es la máxima expresión de este principio al que la educación no puede renunciar. Enseñar a aceptar, a elegir, a decidir o a tener iniciativa, con el fin de que el sujeto vaya independizándose recorriendo el necesario itinerario desde la heteronomía a la autonomía, es objeto fundamental de una educación basada en la persona. El proceso de perfección del hombre se viene logrando conforme más capacidad de obrar libremente tiene. Y este obrar libremente es la más pura expresión de autonomía, que se traduce en verse libre de obstáculos y coacciones que impidan la propia acción y en tener capacidad para elegir entre varias opciones o no elegir ninguna.

El estudiante deberá ir adquiriendo grados progresivos de autonomía, de manera que se vaya desprendiendo paulatinamente de la tutela del docente que ha sabido combinar adecuadamente el binomio autoridad-libertad, correspondiéndose junto al educando del proceso formativo de éste, ayudándole a ser sí mismo. Ello no será posible si no se organiza la actividad educativa de modo que al sujeto se le brinden posibilidades de educarse en libertad y para ejercer la libertad y no, por contra, actuaciones tendentes a meros adiestramientos o, peor, amaestramientos.

Algunos planteamientos teóricos y aplicaciones basados en una educación en libertad y para la libertad fueron los del autogobierno de Summerhill (Goodsman, 1992), la educación liberadora de Paulo Freire (1989) y la no directividad Carl Rogers (1961). Tolstoi aceptó el individualismo de Rousseau y recomendó introducirlo en la escuela. Así enfatizaba que la libertad es el único criterio de la pedagogía, y la experiencia su único método. También la escritora sueca Ellen Key (1849-1926) decía aquello de “dejemos que los niños vivan a su manera”. En la educación a distancia de antes y de ahora, el protagonismo del estudiante es patente y las dosis de progresiva autonomía también.

Ya Wedemeyer (1971, 1981) nos destacaba esta característica de la educación a distancia de aquellas décadas del siglo pasado. La autonomía, la independencia, ha venido siendo un valor de los sistemas no presenciales, siempre matizados por la potencialidad de la socialización que tanto facilitan las tecnologías digitales.

LA INTUICIÓN

Contactar de manera directa con lo concreto permite mayores cotas de seguridad en nuestro aprendizaje que si el objeto, estructura o función a aprender se nos presenta de forma abstracta mediante una enseñanza puramente verbal y ajena a la realidad, sobre todo si los educandos están en sus primeros años de escolaridad. De ahí la importancia de unir la palabra al propio objeto de aprendizaje porque, no se olvide, *una imagen vale más que mil palabras*. Esta imagen puede tener diversos niveles de *iconicidad* o de *figuratividad* en función del grado de correspondencia que se dé entre el objeto real y la representación del mismo.

A mayor nivel de iconicidad (puede ser el objeto mismo) mayor seguridad en el aprendizaje de las realidades sensibles. Es sabido que, de acuerdo con el principio de Leibniz, *nada hay en el entendimiento que antes no haya pasado por los sentidos*, salvo, claro está, el propio entendimiento. En efecto, los sentidos son el origen de nuestros aprendizajes, aunque para el logro total de los mismos sea necesario poner en juego nuestras facultades intelectuales. Maticemos que existe, además de esta *intuición sensible directa*, mediante la que captamos los objetos en su ser inmediato, la *intuición sensible indirecta* que recurre a alguna representación del objeto, estructura o función para acercárnoslo (fotografías, cuadros, diapositivas, transparencias, films, dibujos, etc.) y que desde la perspectiva educativa es de frecuente uso y aún más en las modalidades no presenciales.

Han teorizado sobre este principio de intuición, entre otros, Locke (1986), que enfatiza la importancia de la sensación que llega a través de los sentidos y nos relaciona con el mundo, Comenio (1998) y su fundamental importancia del método intuitivo y la experiencia sensible: “[que] todo se presente a cuanto más sentidos sea posible” y Pestalozzi (1986) y su oposición a los sistemas verbalistas al reconocer la intuición como el fundamento absoluto de todo conocimiento.

Bien sabemos que los recursos o medios de carácter real, impreso, audiovisual e informático son una ayuda eficaz para la educación, dado que pueden potenciar con imágenes reales de los objetos o representaciones de los mismos el aprendizaje de los educandos. La intuición indirecta, a través de los medios, a través de Internet, nos permite apreciar objetos, elementos, estructuras, procedimientos, situaciones, etc., a través de ejemplos, de analogías, de imágenes estáticas o dinámicas, de sonidos, la simulación, los laboratorios remotos y virtuales, etc., y todo ello atravesado por grandes posibilidades de interacción, sea con la máquina, con el docente o con los pares entre sí.

LA CREATIVIDAD

Un mundo en constante evolución genera continuos problemas que demandan de los investigadores solución urgente. Los avances de la ciencia, de la tecnología y de las diversas realizaciones en todos los ámbitos humanos exigen respuesta a las necesidades constantes a las que el hombre se ve precisado a dar satisfacción. Un aprendizaje innovador, anticipatorio se hace cada vez más necesario porque los problemas aparecen sin previo aviso o, aun previéndolos, sin las soluciones adecuadas para su resolución. Por tanto, será fin de la educación el preparar a los individuos y capacitarlos para afrontar los pequeños problemas que a nivel individual les puedan surgir, o las grandes dificultades que en el orden social puedan afectar a la subsistencia, a la salud, la convivencia o al progreso en general. Igualmente será objetivo formativo el potenciar el desarrollo de mentes creativas que con sus creaciones, descubrimientos, inventos e innovaciones hagan aportaciones en el campo artístico, científico, tecnológico, económico, político, etc., mediante las que puedan darse soluciones a esos problemas o se haga más placentera la vida en nuestros respectivos ámbitos natural, social o cultural.

No queremos reducir el sentido de la creatividad solo aplicándolo a las grandes creaciones, descubrimientos o inventos. Este sería su sentido estricto. En el concepto queremos incluir todas aquellas realizaciones que tengan un toque de *originalidad*. La curiosidad y la imaginación también tienen su puesto en el ámbito de la creatividad (Torrance, 1969).

En realidad, prácticamente todo puede mejorarse acrecentando la productividad o bien la cantidad y calidad de nuestras obras mediante la búsqueda de nuevos caminos, distintos y divergentes de los habituales y conocidos. Crear sería producir algo nuevo y valioso en el sentido de que sea distinto y superior a lo que ya existía

(Marín, 1984). En educación en general y en educación a distancia en particular, se trataría de fomentar en los alumnos todo aquello que no sea meramente repetitivo, la búsqueda de lo nuevo, lo distinto, divergente y que tenga un valor, un acento personal y positivo.

Son otros reconocidos teóricos que han abordado el estudio de la creatividad: Guilford (1950), Getzels y Jackson (1962) y Taylor (1959). Existen multitud de técnicas mediante las cuales los docentes pueden desarrollar la mente creativa de sus alumnos, preparándolos así para el mundo actual y el futuro en que los escolares de hoy serán sus protagonistas adultos.

El descubrimiento, la creación inventiva, conforman parte de ese espíritu de alimentar la curiosidad y generar respuestas diferentes ante propuestas similares. La toma de decisiones individuales o de grupo dando respuestas nuevas ante situaciones adversas son tareas que hoy se facilitan a través de los nuevos medios y de las tecnologías colaborativas.

EL JUEGO

El juego, centro de nuestro monográfico de RIED, conforma una inevitable y esencial etapa para la plenitud humana (Marín, 1982). En realidad, es la base existencial de la infancia porque jugar es una necesidad y la principal actividad en esos años. Pero también los adultos completan sus vertientes de seres pensantes y productores con la de seres que juegan y se entretienen. De aquí la importancia de formar para los tiempos de ocio, cada vez con mayores perspectivas de irse ampliando. Schiller (1941) llega a decir que el hombre sólo es plena y absolutamente hombre cuando juega, ya que no se trata sólo de liberar energías sobrantes sino de ejercitar distintas facultades humanas dado que existe gran variedad de juegos.

En la sociedad actual, el ocio se ha convertido en un rasgo esencial de la misma. El tiempo para desplegar libremente la iniciativa de cada cual, sin restricciones y exigencias laborales se convierte en un ámbito que ha de considerarse desde la vertiente educativa. Parecería necesario otorgar un valor destacado al ocio, al juego y entretenimiento, de tal manera que el interés por jugar pueda suponer un acicate, tanto para el aprendizaje como para el propio trabajo. El incentivo y la motivación intrínseca que supone el entretenimiento como acto voluntario y deseado que se hace por sí mismo, deberá llevarnos a repensar de qué manera el estudio y el propio trabajo pueden teñirse de esos rasgos que caracterizan a lo lúdico.

Locke (1986) considera el juego como un factor educativo de enorme importancia, dado que enseña a medir las propias fuerzas, a dominarse, a actuar con provecho sobre el mundo externo y a propiciar futuras enseñanzas intelectuales; Richter (1920) entiende el juego como una actividad seria y que no debe ser impuesta; todas las actividades educativas que propone Fröbel (2005), quizás el máximo teórico clásico sobre este principio, se inspiran en esta vertiente pedagógica del juego; para Claparède (1927), unos juegos ejercitan procesos generales de la vida anímica y

otros ejercitan funciones especiales; Bühler (1946) estudia las fases de desarrollo del juego, válidas también en el adulto y Gesell (1967) realiza un pormenorizado análisis del juego según el desarrollo evolutivo del sujeto.

El que podamos dar rienda suelta a nuestra propia creatividad puede suponer un elemento importante en los contextos educativos. El aprendizaje a través del juego (aprender jugando) supone un buen aliciente en las propuestas formativas a través de la red. Se hace con mayor entusiasmo lo que nos agrada, y el juego no es desagradable. Hoy se nos ofrecen multitud de oportunidades para enfocar el logro de competencias mediante tareas centradas en juegos digitales o videojuegos.

Los videojuegos se configuran como programas informáticos basados en el juego, en el entretenimiento de una o más personas que interactúan con la máquina que soporta y ejecuta el software del videojuego. Bien sabemos que los videojuegos en la era digital están cambiando la manera en que los niños, adolescentes y jóvenes vienen a concebir la realidad (McGonigal, 2011). Si diseñamos videojuegos con el propósito de lograr determinados objetivos educativos, podríamos estar hablando de los *serious games*, es decir de aquellas propuestas educativas diseñadas en forma de juego y en las que su objetivo no es meramente el entretenimiento o la diversión (Abt, 1970). Igualmente la gamificación (*gamification*) que en este contexto supone aplicar estrategias y mecánicas de juego en contextos que no son de ocio y entretenimiento (no jugables), con el fin de lograr determinadas conductas (Marín y Hierro, 2013). Gamificar no es estrictamente emplear videojuegos (Werbach y Hunter (2014), pero sí poner el énfasis en la motivación de la acción (Kapp, 2012; Gallego y otros, 2014).

Los beneficios educativos de los videojuegos los avalan muy diversos estudios referidos a sus ventajas para reforzar la comprensión lectora, el aprendizaje creativo y por descubrimiento y el aumento de la atención y el interés (Cortez y otros, 2011; Avouris y Yiannoutsou, 2012; Chua y Balkunje, 2012; Fonseca y otros, 2012; Padilla-Zea y otros, 2013; Gürbüz, Erdem y Uluat, 2014; Slováček, Zovkić y Ceković, 2014; Rico y Agudo, 2016). Realmente los entornos virtuales brindan un inmenso potencial para configurar contextos de gran dinamismo, llenos de entretenimiento, atractivos y facilitadores de la interacción (Berns y otros, 2013).

Si a veces el estudio es aburrido, los videojuegos, la gamificación, pueden servir para hacer el ámbito de una determinada aplicación más atractiva, al aprovecharse la predisposición del hombre para participar en actividades competitivas y lúdicas. Con esos juegos, además de poder canalizar ciertos intereses y de que pueden servir de relajo de otras actividades, y también suponer un elemento motivador de primer orden, si están bien ajustados los propósitos educativos, pueden aportar interesantes resultados de aprendizaje. El mundo de los videojuegos abre, en sí, horizontes increíbles en el mundo de la educación.

CONCLUYENDO

No cabe duda de que las tecnologías consiguen aupar los beneficios de unos enfoques sobre otros, pero nadie negará que con las más avanzadas tecnologías se pueden seguir aplicando teorías del aprendizaje de la más rancia escuela. Hemos querido destacar qué principios constructivistas pueden (y deben) ponerse en práctica en entornos presenciales, en entornos de educación a distancia sin Internet y, naturalmente, en entornos virtuales ubicados en la red. Rasgos fundamentales y definitorios de la educación a distancia, permanecen en ambos modelos, en algunos casos potenciados.

No reside en el uso de las tecnologías, por tanto, el cambio de modelo pedagógico. Este cambio siempre dependerá de la formación, intención y decisión del educador, del pedagogo, y no del experto informático o especialista en redes. De estos últimos, sin duda va a depender buena parte del éxito de una propuesta soportada en la red pero ellos y sus tecnologías, por sí mismos, nunca garantizarán el éxito. Y en muchos casos, ellos nos van a ofrecer tecnologías que no deseamos o que no cubren nuestras expectativas y necesidades como pedagogos. Es decir, que más que considerar un cambio radical en las bases teóricas y en los principios pedagógicos que conforman estas nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje digital, deberíamos poner el acento en la capacidad de Internet para permitir un elevado nivel en calidad, cantidad y rapidez de las posibilidades de potenciar la individualización, la socialización, la actividad, la autonomía, la intuición, la creatividad y el juego. En efecto, Internet, las tecnologías avanzadas, pueden favorecer aprendizajes de mayor calidad, aunque nunca garantizarlos, al igual que utilizando otras tecnologías menos sofisticadas, más sencillas y económicas se pueden aplicar principios destinados a alcanzar metas de aprendizaje de calidad.

En fin, ¿qué cambia entonces? Entendemos que cambian con los nuevos aportes tecnológicos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la metodología, los recursos y su organización, los sistemas de comunicación, la distribución de materiales de estudio, posiblemente la eficiencia, que no siempre la eficacia, las posibilidades de acceso y la universalización o democratización del acceso, que ya supuso un gran avance con la educación a distancia de corte más convencional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abt, C. (1970). *Serious Games*. Nueva York: Viking Press.
- Avouris, N., y Yiannoutsou, N. (2012). A review of mobile location-based games for learning across physical and virtual spaces. *Journal of Universal Computer Science*, 18(15), 2120-2142.
- Berns, A., González-Pardo, A., y Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1), 210-220.
- Bühler, Ch. (1946). *Infancia y juventud*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Capitán, A. (1984). El humanismo pedagógico de Juan Luis Vives. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson, 358-376.
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. Ginebra: Payot.
- Claparède, E. (1927). *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Madrid: Librería Beltrán.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa (publicado en 1632).
- Cortez, R., Roy, D., y Vazhenin, A. (2011). Mobile Assisted Language Acquisition: An overview of the field and future opportunities based on 3G mobile capabilities. *International Transactions on eLearning & Usability*, 2(1), 4-6.
- Chua, A. Y., y Balkunje, R. S. (2012). An exploratory study of game-based m-learning for software project management. *Journal of Universal Computer Science*, 18(14), 1933-1949.
- Devaud, E. (1934). *Pour une école active, selon l'ordre chrétien*. París: Desclée de Brouwer.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1929). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Librería Beltrán.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- Ferrière, A. (1924). *La práctica de la escuela activa*. Trad. de R. Tomás. Beltrán. Madrid 1924. L'école active à travers l'Europe. Lila 1949.
- Fonseca, B., Morgado, L., Paredes, H., Martins, P., y Gonçalves, R. (2012). PLAYER-a European project and a game to foster entrepreneurship education for young people. *Journal of Universal Computer Science*, 18, 186-105.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fröbel, F. (2005). *La educación del hombre*. Madrid: Hortensia Cuellar.
- Gallego, F., Villagrá, C., Satorre, R., Compañ, P., Molina, R., y Llorens, F. (2014). Panorámica: serious games, gamification y mucho más. *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 7(3), 13-23.
- García Aretio, L. (1986). *Análisis de la eficacia de la educación superior a distancia*. Badajoz: UNED-Mérida.
- García Aretio, L. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 11-40.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia; de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2010). ¿Se sigue dudando de la educación a distancia? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 240-250.
- García Aretio, L. (2012). Principios pedagógicos clásicos en el currículo, también en educación a distancia. En M. Morocho y C. Rama (Eds.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*.

- Loja (Ecuador): Virtual Educa-UTPL, (91-104).
- García Hoz, V. (1981). La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales en la obra colectiva. *La calidad de la educación*. Madrid: CSIC.
- Gesell, A. (1967). *Emociones, actividades e intereses del niño de cinco a dieciséis años*. Buenos Aires: Paidos.
- Getzels, J. W., y Jackson, P. W. (1962). *Creativity and Intelligence. Explorations with Gifted Children*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Goodzman, D. (1992). *Summerhill: theory and practice*. University of East Anglia.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gürbüz, R., Erdem, E., y Uluat, B. (2014). Reflections from the process of game-based teaching of probability. *Croatian Journal of Education*, 16(3), 109-131.
- Henz, H. (1968). *Tratado de Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Stewart y B. Holmberg (Ed.), *Distance Education: International Perspectives*. Londres: Croom Helm.
- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. (traducción de 1981. Londres). Buenos Aires: Kapelusz.
- Huarte de San Juan. (1930). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: La Rafa.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. Game-based methods and strategies for training and education. Nueva York: Pfeiffer.
- Kerschensteiner, J. (1928). *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: La Lectura.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal (traducción de 1693).
- Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Barcelona: Urano/Empresa Activa.
- Marín, R. (1982). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Marín, R. (1984). *La creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Moore, M. G. (1977). *On a theory of independent study*. Epistolodidaktika.
- Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open learning*, 5(3).
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la Comunidad*. Madrid: La lectura.
- Norbis, G. (1971). *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Padilla-Zea, N., López-Arcos, J. R., González Sánchez, J. L., Gutiérrez Vela, F. L., y Abad-Arranz, A. (2013). A method to evaluate emotions in educational video games for children. *Journal of Universal Computer Science*, 19(8), 1066-1085.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Peters, O. (1971). Theoretical aspects of correspondence instruction. En O. McKenzie y E. L. Christensen (Ed.), *The changing world of correspondence study*. Pennsylvania State University Press.
- Peters, O. (1993). Understanding distance education. En K. Harry, M. John y D. Keegan (Ed.), *Distance education: New perspectives*. Londres: Routledge.
- Pestalozzi, J. E. (1986). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños*. México: Porrúa (publicado en 1801).
- Richter, J. P. (1920). *Levana o Teoría de la educación*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Rico, M. M., y Agudo, J. E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED*.

- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(1), 121-139.*
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Schiller, F. (1941). *La educación estética del hombre*. Buenos Aires: Austral.
- Slovaček, K. A., Zovkić, N., y Ceković, A. (2014). A Language games in early school age as a precondition for the development of good communicative skills. *Croatian Journal of Education, 16(1)*, 11-23.
- Stern, W. (1900). Über *Psychologie der individuellen Differenzen* (Ideen zu einer 'differentiellen Psychologie'). Leipzig: Barth.
- Stöker, K. (1964). *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Taylor, I. A. (1959). The nature of the creative process. En P. Smith (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process* (51-82). Nueva York: Hastings House.
- Titone, R. (1979). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. En L. C. Deighton (Ed.), *The Encyclopedia of Education, 4*. Nueva York: Macmillan.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Werbach, K., y Hunter, D. (2014). *Gamificación*. Madrid: Pearson Educación.

Como citar este artículo:

García Aretio, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2)*, pp. 09-23. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16175>