

ΚΑΤΑΒΑΣΙΣ: *ODISEA INFERNAL* UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA GRIEGO I

MARÍA GÓMEZ JAIME

mgomjai@uma.es

LORENA MARTÍN CABELLO

loremartincabello@gmail.com

CRISTINA PLAZA LEÓN

cristinaplazaleon@uma.es

JOSÉ MANUEL ROSTRO FERNÁNDEZ

joseroster21@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

El presente artículo aborda una propuesta didáctica de ludificación dirigida al alumnado de Griego I (1º Bachillerato). Este proyecto surgió dentro del contexto académico universitario, no obstante, fue también probado con alumnado de Bachillerato de un centro educativo de Secundaria malagueño. La propuesta, que consiste en un juego de mesa que parte del relato homérico sobre el descenso de Odiseo a los infiernos, nos permite abordar diversos bloques de saberes básicos y competencias exigidas en este curso, que introduce el griego como asignatura por primera vez a unos estudiantes cada vez más alejados de la cultura clásica. Así pues, pretendemos complementar la teoría impartida y los ejercicios llevados a cabo tradicionalmente en el aula de Griego I desde un enfoque cooperativo-colaborativo, experimental y lúdico, con el objetivo, a su vez, de aumentar el interés por nuestra materia sin olvidarnos de los pertinentes contenidos curriculares.

Palabras clave

Gamificación, serious games, motivación, competencias específicas, cultura clásica, literatura, historia.

Abstract

The present article deals with a didactic gamification proposal aimed at students of Greek I (1st-year high school). This project arose within a university academic

context, however, it was also tested with students from a secondary school in Malaga. The proposal, consisting of a board game inspired in the Homeric descent to the underworld, allows us to address various areas of basic knowledge and skills required in this course, which introduces Greek as a subject for the first time to today's students, increasingly distant from classical culture. Thus, we intend to complement the theory taught and the traditional exercises carried out in the Greek classroom through a cooperative, collaborative, experimental, and game-based approach, as well as to increase interest in our subject without forgetting the relevant curricular content.

Keywords

Gamification, serious games, motivation, specific competences, classical culture, literature, history.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unas décadas, las asignaturas de lenguas clásicas impartidas en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y de Bachillerato han sido descuidadas en pos de otras materias que satisfacen el enfoque utilitarista y mercantil que se ha adueñado de la *doxa* o discurso social de nuestro país. “No corren buenos tiempos para las humanidades. En realidad, no son buenos tiempos para nada que tenga el cariz de gratuidad, para nada ‘aparentemente’ inútil, para lo no cotizable en el mercado” (Muñoz-Repiso *et al.* 1998: 209). Ciertamente, en un mundo cada vez más orientado hacia las habilidades prácticas y las competencias tecnológicas, los jóvenes encuentran dificultades para encontrar la aplicabilidad de las clásicas.

No sólo la *doxa* y la política educativa corren en contra: en un entorno digitalizado, cambiante y adicto a la inmediatez el empleo de métodos de enseñanza tradicionales aplicados a las lenguas de corpus resultan poco atractivos para el alumnado contemporáneo. Esta cuestión no supone un problema únicamente para las asignaturas de Latín y Griego: como sugiere Ibagón (2018: 127), la mayoría de las prácticas educativas difiere completamente de los nuevos códigos y medios de comunicación que la actual generación de jóvenes posee. Por su parte, el método prusiano o método tradicional de enseñanza de lenguas clásicas, como bien sabemos, se enfoca en la traducción de textos medianamente complejos a los que los estudiantes se enfrentan sin gozar del nivel de cultura clásica suficiente para ser capaz de contextualizarlos y disfrutarlos como merecen. Ello conlleva, además, el uso excesivo del diccionario.

De este modo, lejos de acercarse gradualmente a las civilizaciones griega o romana, los alumnos y alumnas se enfrentan a la gramática, la traducción formal y el análisis sintáctico de forma árida, desembocando en una actitud desmotivada, desencantada y poco implicada. Así pues, se viene haciendo imprescindible una revisión de la perspectiva pedagógica que asuma la esencialidad del factor motivacional de los adolescentes si queremos revitalizar el estudio del latín y el griego en los institutos.

Por consiguiente, optamos por investigar nuevas metodologías para elaborar un ejemplo de estrategia metodológica innovadora, como lo es la ludificación, que acerque al alumno al legado del mundo clásico de una manera atractiva y reconocible y que permita que la información provenga de fuentes distintas al docente y se transmita a través de canales, soportes y formatos distintos al del texto en papel. Nos adherimos así a las líneas generales de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer (2011), que defiende que en la actualidad la información debe presentarse no solo con la voz y el texto, como hasta hace unas décadas, sino con el apoyo visual de imágenes o vídeos.

2. ¿POR QUÉ LA LUDIFICACIÓN?

La ludificación o gamificación empleada en el aula responde a una estrategia metodológica educativa que utiliza elementos y dinámicas de los juegos/videojuegos en contextos no lúdicos, como el del aprendizaje, con el fin de potenciar la motivación y el compromiso del alumnado. Este enfoque consiste en incorporar componentes característicos de los juegos, tales como la acumulación de puntos, niveles, recompensas, retroalimentación inmediata y la competencia amistosa, para crear un ambiente más atractivo, donde desempeña un papel importante la participación activa. De acuerdo con Kapp (*apud* Vélez 2016: 30), “la gamificación utiliza mecánicas basadas en juegos, estéticas y pensamiento de juego para comprometer a las personas, motivar a la acción, promover el aprendizaje, y resolver problemas”.

Asimismo, desde una perspectiva pedagógica, la gamificación se sustenta en teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje experiencial. Según estas teorías, los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando están activamente involucrados en el proceso y cuando las tareas son significativas y relevantes para ellos.

Como sosteníamos, la gamificación promueve un papel activo por parte del alumno por el cual los estudiantes no son simples receptores de información, sino participantes activos que deben resolver problemas, tomar decisiones y colaborar con otros para avanzar en su proceso educativo (García-Casaus *et al.*, 2021: 45).

Uno de los principios clave de la gamificación es la creación de un entorno de refuerzo positivo. Según B. F. Skinner (*apud* Castro-Barrero, 2012: 34), célebre psicólogo seguidor del conductismo estadounidense, “el refuerzo positivo es todo aquel evento que al ser representado después de una conducta determinada produce, consistentemente, un aumento en la probabilidad de la ocurrencia futura de esa conducta”. En el ámbito escolar, a través de la obtención de recompensas, los estudiantes experimentan una sensación de logro y progreso, lo que fortalece su autoeficacia y motivación intrínseca.

Entre los beneficios que la gamificación puede aportar en el aula se cuentan:

- Aprendizaje individualizado y personalizado. Durante la preparación del juego por parte del docente, este puede ajustar el contenido, la dificultad, la temática, y todo aquello que vea conveniente para adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Favorece la colaboración. El trabajar por un objetivo común lleva a los discentes a comunicarse e interactuar entre sí, con el fin de obtener recompensas o logros que los acerquen a la meta. Por tanto, “el éxito y el aprendizaje recae en manos de todos los participantes” (Pérez Gallardo & Gértrudix Barrio, 2021: 12).
- Retroalimentación constante. Como dice Koster (*apud* Gallego *et al.* 2014: 14), “la retroalimentación inmediata refuerza mediante endorfinas y dopaminas las neuronas y enlaces que intervinieron en la predicción acertada, lo que nos produce la sensación que comúnmente conocemos como diversión”. En nuestra propuesta, los jugadores van asimilando la dinámica del juego y los contenidos y competencias por ensayo y error, es decir, a partir de sus respuestas, por lo que obtienen una información rápida acerca de lo que deben hacer para cumplir sus objetivos satisfactoriamente.

- Desarrollar competencias y habilidades. El aprendizaje mediante el juego permite que los alumnos y alumnas fomenten destrezas como la resolución de problemas, la empatía, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la estrategia, entre otras muchas (Romero y Turpo Gebera 2012: 2).

Una de las alternativas que ofrece la ludificación son los *serious games*. Estos se definen como una herramienta educativa que, basada en el juego, pretende alcanzar numerosos objetivos más allá del mero entretenimiento. Así, aspira a potenciar competencias y habilidades curriculares que generen aprendizajes significativos (Garrido Sánchez 2020: 9). Busca, además, vincular el contenido de la asignatura con la realidad de los alumnos, actuando como una metodología de aprendizaje experiencial, donde los estudiantes aprenden haciendo y reflexionando sobre sus acciones dentro del entorno del juego. En palabras atribuidas a Albert Einstein, “el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información”.

Nuestra propuesta didáctica, que consiste en un juego de mesa aplicable a la asignatura de Griego I y de temática homérica (a partir de la *Odisea* de Homero) se enmarca completamente dentro de esta tipología.

3. NUESTRA PROPUESTA

Nuestro juego de mesa persigue poner de relieve el valor didáctico de la ludificación y ha de comprenderse como una herramienta auxiliar y complementaria que sirve como nexo entre los contenidos académicos de una asignatura, en este caso Griego de 1º Bachillerato, y el contexto del estudiante, ya sea mediante la propia interacción con los compañeros, el tablero, las fichas o su propio marco cultural y vital (Martínez Frías 2012: 13). Esto responde a la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo defendida especialmente por Vygotsky. “La cultura es el producto de la vida y actividad social del ser humano y, por eso, el planteamiento del desarrollo cultural del comportamiento nos introduce directamente en el plano social del desarrollo”¹. Por ello, para nuestro pensador el aprendizaje no es un proceso individual, sino

¹ Vygotsky (1983: 145-6) *apud* Shuare (ed. y trad.) (1987: 5-7).

que se da en interacción con otros individuos y en un contexto social determinado.

Asimismo, a pesar de que el juego está enfocado para ser trabajado en grupos y, por tanto, en un entorno cooperativo, esta dinámica también aboga por fomentar una cierta competitividad sana entre los integrantes de cada equipo. Valoramos positivamente este aspecto por potenciar la motivación e impulsar a las personas a mejorar sus cualidades propias, reconociendo sus destrezas y defectos (León Sosa *et al.* 2023). Cantador (2016), por su parte, considera que la competitividad llevada a cabo por equipos es más positiva y refuerza las habilidades de aprendizaje. Shindler (*apud* Barradas 2021) también se pronuncia a favor cuando afirma que la presión a la que se ven sometidos los estudiantes durante una actividad que requiera competitividad, aumenta la capacidad de respuesta de los discentes, los mantiene motivados e incrementa la diversión.

Por otra parte, cuando en el Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga se nos propuso la idea de crear un juego, decidimos que este debía ser físico, manipulable, y, a su vez, debía exigir cierto movimiento e interacción entre los chicos y chicas, puesto que consideramos que el cambio en la rutina del aula es necesario para romper la monotonía y el desinterés². Así pues, en un escenario calmo, en que los estudiantes se pronuncian y actúan sentados, donde abundan pantallas digitales y móviles, creímos que podría ser interesante impulsar la colaboración *inter pares* para lograr una “recompensa grupal”, fomentar el compañerismo, simular la experiencia proporcionada por el juego, levantarlos del sitio para que discutan, lleguen a acuerdos, se expresen mediante el lenguaje no verbal con ejercicios de mímica...

3.1. Objetivos y contenidos

A continuación enumeramos los objetivos generales de nuestro juego, que atañen al “saber”, “saber hacer” y “saber estar” tan demandados por la ley educativa actual³ y, en particular, por los objetivos de la

² Apoyándonos en la teoría de Robert E. Slavin (1999), que sostiene que el aprendizaje colaborativo-cooperativo y el factor competitivo contribuyen al logro y ello desencadena en una mejora de la condición social del alumno en el aula y del factor motivacional.

³ Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, p. 3.

materia Griego I plasmados en la Orden 30 de Mayo de 2023, por la cual se rige nuestro ejercicio docente en Bachillerato en Andalucía:

- Aprender sobre personajes mitológicos e históricos importantes como Medusa, Aquiles, Pericles, Menipo de Gadara, Solón...
- Enseñar aspectos formales y gramaticales de la lengua griega, así como los étimos formantes de palabras actuales.
- Aprender a usar técnicas de traducción.
- Presentar desafíos para la superación de pruebas y resolución de problemas.
- Fomentar el pensamiento crítico y lógico-matemático.
- Trabajar en grupo y gestionar la toma de decisiones.
- Dar rienda suelta a la creatividad para las preguntas de mitología, empleando gestos.
- Fomentar la convivencia.

Asimismo, se abordan diversos saberes básicos de cada uno de los bloques de contenidos contemplados en dicha Orden 30 de Mayo de 2023⁴, que se organizan en las categorías de las cartas de juego.

En lo referido a las unidades lingüísticas de la lengua griega, el foco principal de las actividades es la flexión y el manejo de los paradigmas, por lo que se trabajan especialmente saberes como el A.3. *El artículo griego*, el A.4 y A.6, relativos al sistema causal y la conjugación verbal, respectivamente, el saber A.7, referente a las nociones de sintaxis, estructura oracional y concordancia en la oración simple, el A.8, que versa sobre la coordinación y subordinación, y, finalmente, el saber básico A.9. *La formación del infinitivo y participio, formas nominales del verbo*.

Dichos contenidos se complementan necesariamente con otros del bloque B, que se centra en la práctica de la traducción, el análisis morfosintáctico o los recursos estilísticos. Enseguida ofrecemos una tabla ilustrativa de todo el conjunto de contenidos tratados:

⁴ Orden de 30 de mayo de 2023, Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad: 219.

A. Unidades lingüísticas de la lengua griega.	
GRIE.1.A.3. El artículo. Clases de palabras: flexivas y no flexivas.	GRIE.1.A.4. La flexión nominal: sistema casual y declinaciones.
GRIE.1.A.6. La flexión verbal: esquema base del verbo y características.	GRIE.1.A.7. Sintaxis oracional. Funciones y sintaxis básica de los casos. Las preposiciones.
GRIE.1.A.8. Coordinación y subordinación.	GRIE.1.A.9. Formas nominales del verbo: infinitivo y participio.
B. La traducción: técnicas, procesos y herramientas.	
GRIE.1.B.1. El análisis morfosintáctico.	GRIE.1.B.5. Recursos estilísticos frecuentes.
GRIE.1.B.6. Estrategias básicas de retroversión de textos breves	GRIE.1.B.7. Estudio de los conocimientos gramaticales adquiridos para un uso práctico.
GRIE.1.B.8. Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.	
C. Plurilingüismo	
GRIE.1.C.4. Léxico: procedimientos básicos de composición y derivación en la formación de palabras griegas; lexemas, sufijos y prefijos de origen griego en el léxico de uso común, etc.	GRIE.1.C.5. Interés por conocer el significado etimológico de las palabras y la importancia del uso adecuado del vocabulario como instrumento básico en la comunicación.
	GRIE.1.C.8. Expresiones y léxico específico básico para el metalenguaje.
D. Educación literaria	
GRIE.1.D.2. Principales géneros y autores de la literatura griega. El mito en la literatura griega: los ciclos míticos.	GRIE.1.D.3. Técnicas básicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios griegos.
E. La antigua Grecia	
GRIE.1.E.3. Historia y organización política y social de Grecia como parte esencial de la historia y la cultura de la sociedad actual: Atenas contra Esparta.	GRIE.1.E.6. La aportación de Grecia a la cultura y al pensamiento de la sociedad occidental.
	GRIE.1.E.10. La importancia del discurso público para la vida política y social.
F. Legado y patrimonio	
GRIE.1.F.3. La Mitología Clásica y su pervivencia en manifestaciones literarias y artísticas.	GRIE.1.F.4. Obras públicas y urbanismo: construcción, conservación, preservación y restauración.

Como se puede inferir, los desafíos de la categoría de léxico, por su parte, conectan con los saberes básicos C.4. *Lexemas, prefijos y sufijos griegos*, C.5, referente a la etimología, y C.8, que implica el acercamiento del estudiantado al metalenguaje.

El compendio de personajes, criaturas y episodios seleccionado para las pruebas de las cartas de mitología parten de las obras literarias vistas en clase, tales como las propias *Iliada* y *Odisea*, *Teogonía* de Hesíodo, la *Biblioteca mitológica* de Pseudo-Apolodoro o incluso la *Metamorfosis* ovidiana. Se trabajan, por ello, saberes que aluden al imaginario mítico, como el D.2 y F.3.

Por último, las cuestiones de ámbito cultural, histórico o literario se reúnen, principalmente, en nuestras cartas de “Cultura Clásica” y abarcan contenidos de los bloques D. *Educación literaria*, E. *La Antigua Grecia* y F. *Legado y patrimonio*. Sin embargo, los estudiantes estarán en contacto con este tipo de elementos constantemente a lo largo de la partida, poniendo a prueba sus conocimientos sobre el glosario de la asignatura en la sección “Léxico”, o interactuando con los propios elementos del juego, como las ubicaciones, los personajes o las dracmas.

De la mano del bloque de saberes básicos trabajamos tres de las cinco competencias específicas planteadas por el currículo:

- Competencia específica 1. Referente a la traducción y comprensión de textos griegos de dificultad creciente. En nuestro juego el alumno identifica, sobre todo, los elementos básicos de la lengua griega y sus unidades lingüísticas.
- Competencia específica 2. El alumno sabe distinguir los étimos y formantes griegos presentes en el léxico cotidiano, identificando los posibles cambios semánticos y haciendo posible su comparación con otros vocablos para extraer el significado etimológico.
- Competencia específica 4. El alumno analiza las características esenciales de la civilización griega en todas sus esferas: política, social, religiosa y personal para adquirir conocimientos que le permitan comparar desde un prisma crítico el pasado con la actualidad, siendo conscientes de las aportaciones del mundo heleno en nuestra ciudadanía democrática.

Ahora bien, más allá de contribuir al desarrollo competencial específico con la variedad de desafíos seleccionados para el recorrido del juego, pretendemos fomentar una serie de competencias clave, recogidas en el Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL), potenciando la interacción comunicativa entre los miembros de cada equipo y el resto de compañeros, para el intercambio de conocimiento y la transmisión de opiniones, desde la cooperación y el respeto.
- Competencia Plurilingüe (CP), principalmente, en las pruebas de “Léxico” y “Gramática”, donde se habrá de dar uso eficaz de lo aprendido sobre la lengua griega, además del español, a nivel morfológico, semántico y sintáctico.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), pues se favorecerá en todo momento la autoeficacia y motivación en el proceso de aprendizaje, de manera que los discentes gestionen los nuevos desafíos y cambios, y participen satisfactoriamente del trabajo en grupo, con estrategias cooperativas y una distribución equitativa de las responsabilidades cuando sea necesario.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM). Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en las cuestiones propuestas en las cartas de “Gramática”.

3.2. Metodología y secuenciación didáctica del juego

Nuestra propuesta de ludificación responde a una estrategia metodológica, no a una metodología en sí, cuyo fin principal es potenciar la motivación intrínseca del alumnado y afianzar los conocimientos de forma significativa. En otras palabras, la ludificación es una herramienta compatible con la metodología propia del docente y puede arrojar luz sobre el nivel de adquisición de contenidos y competencias en la misma medida que lo hace un ejercicio, un examen... Atendiendo a todo ello, este juego no es sustitutivo de las lecciones de gramática, de las horas necesarias de traducción o de otros proyectos. Se trata de un material de apoyo, un complemento que puede contribuir en el refuerzo de los

conocimientos adquiridos al presentar la información en otro formato, en boca de un compañero y no del docente.

En cuanto a la temporalización de nuestro juego como actividad, creemos que la implementación en la planificación didáctica debería ser puntual, que los momentos de partidas se produzcan cuando el grupo clase se muestre demasiado cansado, cuando queramos repasar algún conocimiento de gramática, de literatura impartido... De todas formas, tras haber implementado el juego con un grupo de alumnos reales de Griego I, hemos comprobado que en el tiempo que suele durar una clase (50 minutos) se puede jugar una partida.

3.2.1. Presentación del juego

En cuanto a la temática del juego, como se verá, se inspira en la catábasis del héroe itacense que se describe en Hom. *Od.* XI. En él hemos querido plasmar algunas de las aventuras de Odiseo, a la vez que incorporar personajes célebres de la cultura clásica, como Menipo de Gadara, protagonista del *Diálogo de los muertos* de Luciano de Samósata.

En este periplo, nuestro alumnado se adentra en el Hades tras haber muerto con el objetivo de alcanzar los Campos Elíseos, y habrá de responder o superar preguntas y retos de toda índole. Durante la travesía, los acompañará, ayudándolos o perjudicándolos, el Destino o la Fortuna, representados en casillas especiales.

Esta historia de *background* o *lore* persigue un fin concreto: que los alumnos y alumnas se sumerjan y, por ende, se involucren en el proceso de juego/aprendizaje y en elementos propios de la literatura épica helena. Como bien sabemos, la mitología supone uno de los principales atractivos de nuestra asignatura; muchos de nuestros alumnos presentan una inclinación especial hacia videojuegos o películas de fantasía, productos *mass media*, en los que los animales, las narrativas y las tramas de la mitología griega son una constante. *WoW*, *Immortal's Fenyx Rising*, *Asterigos: Curse of Stars*, *God of War*, *Achilles: Legends Untold*, *Assassin's Creed: Odyssey* u *Olympus* son algunos de los juegos que emplean elementos de la épica-fantasía como monstruos, animales fantásticos, héroes, dioses⁵...y que ocupan el tiempo e interés de una parte importante de nuestro alumnado.

⁵ Sobre este tema cf. Macías Villalobos (2024).

3.2.2. Mecánica del juego

Como hemos mencionado, este juego está destinado a la asignatura Griego I de Bachillerato. Consta de un tablero rectangular articulado en 27 casillas que evoca el Hades y que ha sido diseñado digitalmente por la compañera Cristina Plaza (quien se ha valido de Inkarnate⁶ y la aplicación Clip Studio), de fichas de *animae* que nuestros alumnos y alumnas mueven por el tablero al avanzar/retroceder, dracmas que serán esenciales si quieren seguir viajando (inspirándonos en ese pago que se hacía a Caronte por transportar las almas en su barca), 120 cartas de cuatro tipos (mitología, léxico, cultura clásica y gramática) asociadas a los cuatro colores de las casillas del tablero y un dado con números únicamente del 1 al 3, asegurándonos así de que los jugadores repasen todos los bloques de contenidos que proponemos. Se alzará como equipo ganador aquel que llegue a la última casilla, los Campos Elíseos, y resuelva correctamente la prueba final, donde se combinan los cuatro tipos de cartas. Como ocurre en cualquier juego de mesa, el azar siempre está presente, por ello mismo, diseñamos cuatro “casillas especiales” que harán que los equipos retrocedan, avancen, pierdan o ganen dracmas: el personaje de Menipo de Gadara hace a los equipos retroceder 3 casillas porque ve a los estudiantes “llorar al entrar al Hades” (tal y como Menipo vio a Sócrates llorar en el citado *Diálogo de los muertos*), las Moiras los hacen avanzar 4 casillas; la casilla de Fortuna les concede dos dracmas; Circe, por el contrario, les obliga a pagar 3 dracmas y la Suerte actúa como comodín al permitir que obtengan ayuda del docente en la siguiente pregunta.

Profundizando en el contenido de las cartas de juego⁷, las cartas de cultura clásica contienen preguntas sobre personajes históricos, literarios, filósofos... que no sólo son objeto de estudio de Griego I, sino también de asignaturas como Filosofía de este mismo curso. Algunas de estas preguntas son “¿quién escribió la *Iliada* y la *Odisea*?, ¿quién era

⁶ *Inkarnate* (<https://inkarnate.com/>) es una herramienta *online* de acceso gratuito que ofrece recursos para el diseño de mapas de escenario fantástico, como pinceles y elementos decorativos de diversa índole. Con una interfaz intuitiva y acceso a una galería con mapas compuestos por otros usuarios, supone una excelente oportunidad para innovar en nuestras clases a través de la gamificación o contribuir a la inmersión en acontecimientos históricos o argumentos mítico-literarios como el recorrido de Odiseo o la Guerra de Troya.

⁷ En el Anexo se encuentran fotos del conjunto de materiales de juego.

conocido por su método de enseñanza basado en preguntas y diálogo?, ¿quién fue maestro de Alejandro Magno?” o “¿qué líder espartano defendió las Termópilas en el 480 a.C.?”. Cada pregunta ofrece cuatro opciones entre las que el equipo encargado de responder debe elegir una.

Las cartas de léxico se plantean como las cuestiones de la conocida prueba final del concurso Pasapalabra, el Rosco: se lee primeramente el nombre de la letra inicial griega de la palabra a la que nos referimos y se proporciona a continuación una breve definición de la misma; para orientar aún más al jugador, normalmente las definiciones aluden a usos de la palabra griega en el español.

Por su parte, las cartas de mitología se basan en el conocido juego ¡Gestos!, donde los jugadores se valen de la mímica y la expresión corporal para imitar a un personaje. Esta carta la ve solamente un miembro del equipo encargado de actuar, el resto trata de adivinar de qué personaje se trata. Las cartas de este bloque contienen héroes, dioses, animales fantásticos y monstruos, así como episodios míticos como el juicio de Paris, el robo del fuego por Prometeo, el rapto de Perséfone o el caballo de Troya.

Por último, las cartas de gramática contienen frases muy sencillas con palabras paradigmáticas de las tres declinaciones y tiempos verbales en presente; de ellas borramos las terminaciones de algunos sustantivos y verbos, conservando otros elementos clave como el artículo, para que el alumno infiera por lógica qué terminación falta.

El papel docente también es importante a la hora de regir y controlar el juego: primeramente para fomentar el ambiente respetuoso obligatorio en el aula, en segundo lugar para explicar o ayudar en ciertas cuestiones o dudas que puedan surgir, amén de para introducir al alumnado, al hilo del juego, en cuestiones clave como la *Odisea* y la importancia de la catábasis en la literatura, los personajes como Circe, las Moiras, la Fortuna, anécdotas históricas a raíz de las cartas de cultura clásica, explicaciones de etimologías que surgirán a partir de las cartas de léxico y que permitirán al profesor o profesora resaltar una de las tantas utilidades que conlleva el conocimiento del griego clásico... Otra de las funciones del docente es la de premiar o “castigar” las respuestas correctas e incorrectas: cada tres respuestas correctas seguidas el equipo recibirá 1 dracma extra; cada tres respuestas incorrectas consecutivas,

el equipo será exiliado en la casilla del Laberinto, donde permanecerá un turno sin jugar, o, si quiere librarse, pagará 2 dracmas para no perder el turno. Finalmente, persiguiendo siempre que la participación sea igualitaria, el docente procurará que responda la pregunta alguien diferente siempre, siguiendo la metodología del TJE (Torneo de Juegos por Equipos), por la que el desempeño individual se traduce en resultados grupales. Este tipo de metodologías cooperativas, lúdicas y competitivas garantizan que el alumno o alumna se responsabilice “no sólo de su aprendizaje, sino también del de sus compañeros” (Macías Villalobos 2009: 214).

3.2.3. *Nuestra experiencia*

Durante el periodo de prácticas que estipula el MAES de la UMA tuvimos la oportunidad de probar nuestra propuesta con el alumnado de Griego I del IES Emilio Prados. A continuación, hacemos relación de aquellos datos que resultan más interesantes y fructíferos de cara a implementar futuras mejoras.

Como se ha mencionado con anterioridad, el juego estaba estructurado en varias fases que abordaban contenidos específicos de la asignatura. Cada equipo debía superar retos de gramática, valerse de la mímica para representar elementos de la mitología clásica, resolver acertijos culturales y poner en práctica el vocabulario aprendido. Al servirse de un enfoque lúdico y competitivo, el formato permitió que todos los alumnos participasen activamente, independientemente de su nivel, potenciando sus habilidades y destrezas y contrarrestando sus debilidades.

Asimismo, pudimos observar un alto nivel de motivación en el alumnado. La mayoría de los estudiantes mostró una destacable implicación, superando el grado de participación regular propio de las clases magistrales. La gamificación permitió a los estudiantes experimentar el proceso de aprendizaje de manera significativa, puesto que en todo momento emplearon y pusieron en valor los conocimientos adquiridos en el contexto académico, cultural y/o social. Por su parte, el ambiente fue distendido y ameno, propiciando una participación más espontánea y activa.

En lo referido al desempeño por equipos, observamos que la primera consecuencia de la competición inofensiva fue la cooperación

entre estudiantes: el hecho de que cada grupo estuviera involucrado en un objetivo común, más allá de las participaciones individuales, generó un cierto compromiso colectivo que favoreció la colaboración entre todos los miembros.

3.3. Evaluación

Como afirmamos, esta propuesta didáctica no es sustitutiva de la lección, de las actividades o proyectos encargados por el profesor, por ello mismo, su evaluación será individual y atenderá a la implicación y mejora de cada uno de los estudiantes. Sugerimos que el equipo ganador, el cual será un grupo heterogéneo formado por el docente, perciba una recompensa poco significativa, como un 0,5 extra en la evaluación trimestral (que se realiza sobre 10) o, si se juega más asiduamente, en algún que otro examen. Asimismo, si se prefiere hacer un seguimiento más exhaustivo, que pueda luego ser reflejado en una evaluación trimestral o final, proponemos el empleo de esta rúbrica, cuyos criterios de evaluación se sustentan en aquellos del Anexo II de la Orden del 30 de mayo de 2023 y las competencias clave requeridas en este curso.

Crterios de evaluaci3n	1	2	3	4
Identifica unidades lingüísticas, rasgos morfosintácticos de la lengua griega, estableciendo similitudes y diferencias con su lengua nativa.				
Realiza la lectura de frases sencillas en griego identificando las unidades lingüísticas básicas: los aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos elementales del griego.				
Deduce el significado etimológico de un término de uso común y aplica, de manera guiada, estrategias de reconocimiento de étimos y formantes griegos.				
Identifica y define un conjunto de palabras griegas que designan conceptos fundamentales para el estudio y comprensión de la civilizaci3n helena y cuyo aprendizaje combina conocimientos léxicos y culturales, tales como ἀρχή, δῆμος, μῦθος, λόγος, entre otras.				

Reconoce personajes e hitos históricos y su repercusión en las civilizaciones posteriores, en el ámbito social, político o cultural.				
Se muestra participativo/a e involucrado/a en la actividad.				
Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.				
TOTAL: /28				

4. CONCLUSIONES

Al hilo de los apartados expuestos a lo largo de este trabajo, cabe destacar, a modo de conclusión, varios puntos clave. En primer lugar, optamos por la gamificación convencidos de que dicha metodología posee la potencialidad de mejorar y trabajar competencias clave a veces descuidadas en el aula. El hecho de plantear un reto a los discentes para potenciar su motivación intrínseca, afianzar su compromiso con el aprendizaje, mejorar la convivencia, mostrarles la eficacia del trabajo en equipo y abogar por el respeto nos parecían pilares fundamentales para dibujar, no sólo el camino de nuestra actividad docente, sino también el camino de nuestros alumnos y alumnas como individuos conocedores y valedores de las convicciones más humanistas. En segundo lugar, consideramos que esta metodología educativa resulta beneficiosa precisamente por oponerse, en parte, a la metodología de aula tradicional que se sigue empleando en muchos contextos educativos para la explicación, exposición o refuerzo de los contenidos de la materia de Griego I.

Nuestro objetivo persigue, a su vez, una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este se convierta en algo ameno a la par que significativo. Además, consideramos oportuna la ludificación desde un primer momento por las características del alumnado actual: Beunza González (2020: 20) denomina a esta generación como “generación interactiva”, aquella que se caracteriza por la inmediatez de los procesos rápidos, accesibles, llamativos, fantasiosos y sencillos. Este tipo de aprendizaje contrasta, sin embargo, con la mencionada

enseñanza tradicional impartida por una gran parte de los docentes, pues como demuestra el estudio realizado recientemente por Romero López *et al.* (2022: 666) “los docentes no utilizan los nuevos modelos de aprendizaje, ya que no permiten que los estudiantes construyan su propio conocimiento, no elaboran proyectos para solventar problemas reales, tampoco aprenden jugando...”. Además, consideramos esencial las actividades ludificadas porque el alumnado se muestra más inclinado a colaborar y trabajar en futuras actividades y contenidos de la materia, ya que percibe el trabajo y las clases desde un prisma más positivo y/o atractivo. Ello, como bien sabemos, es clave desde el enfoque “comercial” de una asignatura tan maltratada por la política educativa —responsable en gran medida de la denominada “crisis de las Humanidades” (Nussbaum 2013)— como Griego I, es decir, la labor del docente de lenguas clásicas no sólo se limita a enseñar su asignatura, sino, desafortunadamente, también a atraer estudiantes para cumplir con el cupo o ratio mínima de alumnos/as.

Por otro lado, el rol docente en la actualidad debería transformarse y “dejar de ser transmisor de conocimiento para convertirse en promotor de aprendizaje, orientando y construyendo didácticas encaminadas a motivar el aprendizaje de los estudiantes” (Durán Chinchilla *et al.* 2021: 5). De esta forma, el docente tiene la misión de priorizar metodologías, soportes, técnicas e instrumentos que impulsen el aprendizaje autónomo y responsable, como postulan las teorías constructivistas (Luelmo del Castillo 2020). Así pues, el potencial didáctico del juego radica en la presentación de los saberes y la *performance* de las competencias por parte del alumnado “de manera distinta a lo acostumbrado”.

Por todo ello, Κατάβασις se presenta como un catalizador de conocimiento y/o aprendizaje divertido y disfrutable, un escenario en que el alumnado asume un rol activo, poniendo en juego la lógica, la cooperación y el estudio. El docente puede valerse de Κατάβασις como un instrumento de evaluación (no de calificación) inusual para gran parte del alumnado (habituaado al examen calificativo). Con él, promovemos el uso del *feedback* activo *inter discentes* y *feedback* discente-docente en el que el error forma parte del proceso y de la asimilación de los contenidos trabajados en la materia de Griego I.

5. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Estudios

BARRADAS, R., & LENCASTRE, J. A. (2021), “Gamification and game-based learning: Strategies to promote positive competitiveness in the teaching and learning processes”, *Gaming in Action* 51-75, <https://www.academia.edu/90983567/Gamification_and_game_based_learning_strategies_to_promote_positive_competitiveness_in_the_teaching_and_learning_processes> [06/01/2025].

BEUNZA GONZÁLEZ, A. (2020), *El gameplay como herramienta didáctica para la enseñanza de la Historia* (Trabajo Fin de Máster), <<https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/1d311305-92f0-4623-8849-7410adcc7839/content>> [06/01/2025].

CANTADOR, I. (2016), “La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo”, *Gamificación en aulas universitarias* 67, 1-27, <<http://arantxa.ii.uam.es/~cantador%20doc/2015/gamificacion15.pdf>> [06/01/2025].

CASTRO-BARRERO, F. (2012), *Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo* (Tesis de Máster), <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/704>> [06/01/2025].

DURÁN CHINCHILLA, C. M.; GARCÍA QUINTERO, C. L. & ROSADO GÓMEZ, A. A. (2021), “El rol docente y estudiante en la era digital”, *Revista Boletín Redipe* 10 (2), 287-294, <https://www.researchgate.net/publication/349401020_El_rol_docente_y_estudiante_en_la_era_digital> [06/01/2025].

GALLEGO-DURÁN, F. J.; VILLAGRÁ-ARNEDO, C. J.; SATORRE CUERDA, R.; COMPAÑ, P.; MOLINA-CARMONA, R. & LLORENS LARGO, F. (2014), “Panorámica: serious games, gamification y mucho más”, *Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática* 7 (2), 13-23, <<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/37972>> [06/01/2025].

GARCÍA-CASAS, F.; CARA-MUÑOZ, J. F.; MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, J. A. & CARA-MUÑOZ, M. M. (2021), “La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Logía, educación física y deporte* 1 (2), 43-52, <<https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf>> [06/01/2025].

GARRIDO SÁNCHEZ, A. B. (2020), *Aplicación de los juegos de mesa en el aula. Propuesta de Programa de Intervención* (Trabajo de Fin de Grado), <<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/65509/TFG.%20ANA%20BEL%C3%89N%20GARRIDO%20S%C3%81NCHEZ.pdf>> [06/01/2025].

IBAGÓN-MARTÍN, N. J. (2018), “Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa”, *Revista Educación y Ciudad* 35, 125-136, <https://www.researchgate.net/publication/329787012_Videojuegos_y_ensenanza-aprendizaje_de_la_historia_Analisis_desde_la_produccion_investigativa> [06/01/2025].

LEÓN SOSA, S. E.; HERNÁNDEZ BÁEZ, I. Y.; RUIZ JAIMES, M. Á. & NIETO YÁÑEZ, A. D. (2023), “El método de enseñanza aprendizaje a través de la competitividad educativa en la educación superior”, *ANFEI Digital*, 15, <<http://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/892>> [06/01/2025].

LUELMO DEL CASTILLO, M. J. (2020), “Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor”, *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35 (2), <<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>> [06/01/2025].

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2009), “Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas”, *RELat* 9, 209-234, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4571665.pdf>> [06/01/2025].

MACÍAS VILLALOBOS, C. (2024), “Mundos ficcionales, construcción de la identidad e influencia clásica en los juegos de rol masivos online. El caso de *World of Warcraft*”, en L. Unceta Gómez y C. Salcedo González (eds.), *Clasicismo e identidades contemporáneas: Recepciones clásicas en la cultura de masas*, Libros de la Catarata, Madrid, 265-284.

MARTÍNEZ FRÍAS, R. E. (2012), “Los Juegos de Mesa y los motivos de su empleo para detonar aprendizajes significativos en el aula (El otro Fuego de Prometeo)”, *Didac* 59, 50-58 <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832265>> [06/01/2025].

MAYER, R. E. (2011), “Applying the Science of Learning to Multimedia Instruction”, *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 77-108, <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00003-X>> [06/01/2025].

NUSSBAUM, M. C. (2013), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores.

PÉREZ GALLARDO, E. & GÉRTRUDIX BARRIO, F. (2021), “Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020”, *Contextos educativos: revista de educación* 28, 203-227, <<https://doi.org/10.18172/con.4741>> [06/01/2025].

ROMERO LÓPEZ, G. Y.; GUAÑA MOYA, E. J.; PINOS ROMERO K. E.; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. V. & ARTEAGA ALCIVAR, Y. A. (2022), “Nativos digitales y modelos de aprendizaje”, *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional* 7 (3), 653-668, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399882>> [06/01/2025].

ROMERO, M. & TURBO GEBERA, O. (2012), “Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI”, *Revista de Educación a Distancia (RED)* 34, <<https://revistas.um.es/red/article/view/233511#:~:text=El%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20para>> [06/01/2025].

SHUARE, M. (1987), *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología, Tomo III, Progreso, Moscú.

SLAVIN, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*, Editorial Aique Online, Buenos Aires, <https://www.iescincovillas.com/wp-content/uploads/2017/09/APRENDIZAJE_COOPERATIVO._TEOR%C3%8DA_INVESTIG._Y_PR%C3%81CTICA._SLAVIN._1995-1.pdf> [06/01/2025].

Enlaces web

INKARNATE (s.f.), *Inkarnate*, <<https://www.inkarnate.com>> [06/01/2025].

Legislación

Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *B.O.J.A.* Andalucía, 15 de mayo de 2023, 8469; 1-29.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Anexo II: Materias comunes y Materias específicas de modalidad. *B.O.J.A.* Andalucía, 2 de junio de 2023, 9728; 214-229.

ANEXO. IMÁGENES DEL JUEGO



Imágenes 1-4. Cartas boca abajo

AFRODITA



PREGUNTA:
CON LA Π
Nombre griego para designar el concepto de ciudad-estado.

Respuesta: Πόλις

PREGUNTA: Inventó el método historiográfico para concebir su obra *Historia de la Guerra del Peloponeso*.

Hesíodo Polibio
Heródoto Tucídides★

PREGUNTA:
CON LA Α
Comienzo del universo o el primer elemento de todas las cosas.

Respuesta: Αρχή

PREGUNTA:
Ὁ ὕπν__ τοῦ θανάτ__
ἀδελφ__ ἐστ__.

Respuesta: Ὁ ὕπνος τοῦ θανάτου ἀδελφός ἐστιν.

Imágenes 5-9. Cartas descubiertas. Aquí se muestran las preguntas a las que debe responder el equipo.

REGLAS DEL JUEGO

CARTAS ESPECIALES FAVORABLES

<p>FORTUNA</p> 	<p>La Fortuna está de tu lado. Si caes en la casilla de la Fortuna recuperas 2 dracmas.</p>	1
<p>MOIRAS</p> 	<p>Si has caído en la casilla de las Moiras, tu destino está marcado. Avanza 4 casillas.</p>	2
<p>SUERTE</p> 	<p>Estás de suerte. Si caes en esta casilla, se te permite una pista sobre cuál va a ser la temática de la siguiente actividad.</p>	3

CARTAS ESPECIALES DESFAVORABLES

<p>CIRCE</p> 	<p>¡¡¡Oh, oh!!! Me temo que, si no quieres ser transformado en cerdo por la bruja Circe, debes pagar 3 dracmas.</p>	4
<p>MENIPO</p> 	<p>Menipo el cínico te ve llorando y se ríe de ti. Ante esta vergüenza, retrocede 3 casillas. ¿A dónde llegarás?</p>	5

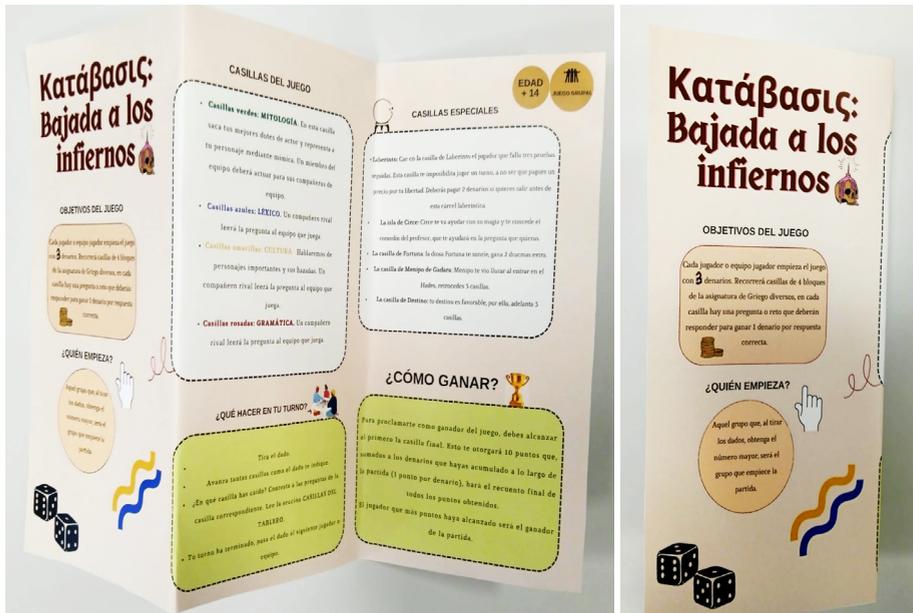
Imagen 10. Instrucciones de las casillas especiales.



Imagen 11. Recorrido en el tablero. Los equipos parten de la esquina inferior izquierda y avanzan en espiral



Imágenes 12-14. Personajes en las casillas especiales, con los que los estudiantes interactúan en su recorrido



Imágenes 15 y 16. Guía básica de partida para los jugadores



Imagen 17. Fichas de *animae* y fichas de dracmas

