

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
<i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i>	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
<i>Rosario del Olmo Sánchez</i>	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
<i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i>	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza</i>	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
<i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i>	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
<i>José García Suárez</i>	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
<i>Rocío Gragera Retuerto</i>	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
<i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i>	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
<i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i>	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
<i>Apostolos Kaltsas</i>	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
<i>Clarissa María Leone</i>	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
<i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i>	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i>	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura

Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos

<https://orcid.org/0009-0004-9649-9228>

<https://doi.org/10.14679/4720>

Resumen: El presente estudio propone una reflexión crítica sobre el rol del juego como mecanismo válido dentro de la composición arquitectónica, analizando su incidencia tanto en el proceso proyectual como en el ámbito de la enseñanza. A partir del examen de diversas técnicas compositivas y métodos de trabajo, el juego es entendido como una herramienta capaz de activar procesos creativos, permitiendo al arquitecto generar soluciones diversas, no lineales y conceptualmente consistentes. El trabajo aborda ejemplos concretos del uso de tableros de juego y sistemas de mallas como mecanismos de composición arquitectónica, tanto en la práctica profesional como en estrategias pedagógicas aplicadas a la formación en arquitectura. De manera complementaria, se analiza la presencia del juego en el contexto de las Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA), identificando tendencias, recurrencias y momentos de mayor relevancia en las comunicaciones presentadas a lo largo de los años. Finalmente, se propone una categorización de las actividades como hipotético punto de partida hacia una herramienta abierta y revisable, orientada a la reflexión pedagógica. Con la capacidad de poner en relación, visibilizar y hacer accesibles experiencias docentes, contribuyendo a consolidar los centros educativos como espacios de participación activa en el juego.

Palabras clave: juego arquitectónico, gamificación, juego, diseño lúdico

Abstract: This study offers a critical reflection on the role of play as a valid mechanism within architectural composition, examining its impact on both the design process and the field of teaching. Through an analysis of various compositional techniques and working methods, play is understood as a tool capable of fostering creative processes, enabling architects to generate diverse, non-linear and conceptually coherent solutions. The paper presents concrete examples of the use of game boards and grid systems as mechanisms of architectural composition, both in professional practice and in pedagogical strategies applied to architectural education. Additionally, the role of play within the context of the International Conference *Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura* (JIDA) is examined, identifying trends, recurring themes and moments of greatest relevance across the presentations delivered over the years. Finally, a categorization of activities is proposed as a hypothetical starting point for an open and revisable tool aimed at pedagogical reflection. This tool seeks to connect, showcase and make teaching experiences accessible, contributing to the consolidation of educational institutions as spaces for active participation through play.

Keywords: architectural game, gamification, play, playful design

1. EL JUEGO COMPOSITIVO

Es a través del juego que Le Corbusier —uno de los arquitectos más famosos, influyentes y hábiles de todos los tiempos— vehicula su célebre definición de arquitectura, definiéndola como “el juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes reunidos bajo la luz” (Le Corbusier, 1923/1998, p. 16).

En esta instancia parecía crucial el recuerdo de esta frase, la cual nos permite reflexionar sobre la importancia del aspecto lúdico dentro de la práctica arquitectónica, aún antes de adentrarnos en su importancia en la enseñanza de la disciplina.

Desde esta perspectiva, podríamos decir que la importancia del juego se ve reflejada especialmente en dos momentos particulares. Por una parte, tenemos a todos aquellos arquitectos con una obra influenciada por juegos o prácticas lúdicas. El caso más emblemático de este fenómeno es el del arquitecto americano Frank Lloyd Wright, ya que en él se hace evidente el rol que cumplieron los dones de Froebel en su formación infantil. La conformación de estos elementos es simple, pero a través de operaciones compositivas básicas se logra llegar a la articulación de objetos más complejos.

En estas operaciones geométricas simples se reconoce gran parte de la obra del arquitecto y, en determinados casos, se hacen evidentes las analogías formales con los objetos descritos en las instrucciones de los propios dones. Por ejemplo, cuando observamos el *Larkin Building* o la *Robie House* podemos notar una sobreposición casi exacta con la tinaja y la casa realizables a partir del sexto dono de Froebel (Perna, 2020), evidenciando consecuentemente cuan importantes pueden ser las actividades que realizamos a través del juego en nuestra formación como compositores o arquitectos. Esto representa una clave de interpretación muy interesante para poder entender la Génesis de una obra original para un tiempo en donde los arquitectos estaban ocupados en la realización de obras de *revival* histórico-neoclásico.

Si bien este es el caso más emblemático de este fenómeno, no constituye un hecho aislado. Podríamos hacer las mismas consideraciones con otras obras y otros autores. Podemos ver el caso de los arquitectos *high tech* y los juegos de construcción Meccano® o el movimiento De stijl y Mobaco —un juego de construcción difuso en Holanda en la primera parte del siglo veinte— que influenció la obra de artistas y arquitectos como, por ejemplo, el *designer* y arquitecto neerlandés Gerrit Rietveld autor de la Casa Schroder (Perna, 2024, pp. 169-170).

Por otra parte, el segundo aspecto que relaciona al juego con la práctica arquitectónica es el de la creatividad, entendida aquí según la conceptualización dada por el psicólogo norteamericano Donald W. MacKinnon, quien la define como la capacidad de jugar (Ginoulhiac, 2024, p. 188).

Esto significa que la capacidad de alcanzar resultados fuera de lo común —generalmente aquellos que determinan la historia de la arquitectura— se atribuye a arquitectos creativos, es decir, aquellos que tienen una predisposición a mantener abiertas el mayor número de variables hasta el final del proyecto, no como una simple sucesión de eventos que llevan a un resultado preestablecido, sino como una serie de alternativas posibles en el campo de juego del quehacer proyectual.

Estas consideraciones nos permiten enfatizar el rol crucial que tiene el aspecto lúdico al interior de la práctica arquitectónica. Este se encuentra de manera implícita en todo acto proyectual y, mediante el ejercicio de composición, nos da la posibilidad de jugar con los elementos que componen la arquitectura, desencadenando los eventos que darán vida a un cuadro variegado y vital de soluciones posibles.

Si pensamos, entonces, en la arquitectura como el elemento que hace de escena para los eventos de la vida y, por ende, como elemento fijo que favorece y acompaña la misma, el construido tiene una lógica que excede el binomio forma-función para dar paso al vital y variopinto.

Si consideramos lo dicho anteriormente, o sea, que el aspecto lúdico cumple un papel fundamental dentro de la práctica arquitectónica, no puede más que tener un rol igualmente importante dentro de la enseñanza de la arquitectura.

2. EL JUEGO Y SU ROL COMPOSITIVO, CREATIVO Y EDUCATIVO

2.1 Mecanismos del juego arquitectónico

Las actividades lúdicas han acompañado desde siempre la actividad de los arquitectos o, al menos, las modalidades operativas corresponden estructuralmente con las del juego; por ejemplo, podemos tomar en consideración el uso de tableros o mallas de regulación que articulan los elementos que conducirán al resultado arquitectónico final.

Los elementos primarios de la ciudad se presentan desde tiempos remotos como elementos basilares que permiten la realización de mallas geométricas y trazados reguladores que permiten el desarrollo de las componentes arquitectónicas. Pese a ello, el resultado formal se puede alcanzar a través de una infinidad de operaciones diferentes, volviendo en muchas ocasiones muy difícil la asociación del elemento primario generador y el elemento final generado.

Para ejemplificar este fenómeno, se tomará como referencia parte de la obra del arquitecto americano Peter Eisenman, quien, mediante la superposición de mallas y el trabajo compositivo compuesto por rotaciones, traslaciones y variaciones de escala, conduce el proceso proyectual hacia resultados complejos y originales.

Estas operaciones podemos reconocerlas tanto en su labor arquitectónica como en su faceta de investigador, de hecho, fascinado por el trabajo desarrollado por Giuseppe Terragni en la Casa del Fascio, Eisenman trabaja por décadas —en modo casi obsesivo— en la codificación de la sobreposición de mallas estructurales y compositivas que, mediante la utilización de desplazamientos y rotaciones, dan origen a este *masterpiece* de la arquitectura.

En modo completamente análogo funciona su obra construida, creando complejos mecanismos que llevan a la realización de trazados reguladores, que permiten el desarrollo de su variegada gama de proyectos. La primera ocasión en la que nos encontramos con el mundo y el modo de trabajar de Eisenmann fue cuando, por motivos personales, nos vimos sumergidos en el proyecto para la reforma de la línea costera de la ciudad de Pozzuoli (2009), un centro habitado de origen griego caracterizado por su adagio sobre un complejo volcánico altamente sísmico. Una situación peculiar que forma parte integrante de la historia de la ciudad se convertirá en el pretexto para el análisis y generación *layers* que, en su yuxtaposición, dan origen al complejo y enriquecedor tablero de juego dentro al cual podrán moverse las piezas que irán a definir las distintas partes del proyecto arquitectónico. Patrones de este tipo son numerosos y pueden encontrarse en distintos proyectos, por ejemplo, la serie de casas diseñadas por Eisenman entre el 1969 y el 1978. Estos espacios habitacionales fueron concebidos a través de la cuadrícula o malla como objetos escultóricos y autónomos. Dichos ejercicios compositivos son meramente arquitectónicos, en ellos se juega y experimenta con la no funcionalidad y la

ficción arquitectónica, enriqueciendo la valija de conocimientos del arquitecto y conduciéndolo a resultados completamente originales. La Casa VI (1975) es un ejemplo de ello, en ella se buscaba la creación de un espacio dinámico, de un entorno sensual y lúdico, lleno de juegos de luz, sombras, color y texturas en constante cambio (Eisenman, citado en Ersine Masatlıoğlu, 2021, p. 105). Otro ejemplo significativo se encuentra en la zona oeste de Cannaregio, en Venecia.

El proyecto brota desde el concepto de la ficción arqueológica, se compone así una Venecia ficticia que dará lugar al pensamiento arquitectónico. Por una parte, tenemos el eje —dado por la conjunción que une el puente *dei tre Archi* con el puente *degli scalzi*— sobre el cual se trasladan los elementos de la composición (Semerani et al., 2007, p. 95), por otra parte, hallamos el trazado dado por la ampliación de la estructura del proyecto no realizado del Hospital de Venecia de Le Corbusier (1964), cimiento de una arqueología ficticia que da espacio al descubrimiento de este nuevo objeto, hallazgo que en su aparición resulta semi fluido. Por ende, la distinción de los límites se vuelve extremadamente frágil (Ersine Masatlıoğlu, 2021, p. 107): es una estructura vital que vive en el tiempo del proyecto.

La composición arquitectónica se define como una sobreposición de distintas estructuras independientes y autónomas, donde cada una expresa cualidades diferenciadas y específicas. Los objetos arquitectónicos están definidos por una serie de volúmenes, con formas recurrentes pero variables en dimensiones y escalas, con una relación proporcional de 1-2-3 en donde los elementos están contenidos uno dentro del otro como una *Matrioshka* arquitectónica.

El módulo primario tiene una altura de 1,50 metros, una medida ambigua que complica una interpretación funcional, dado que podría tratarse de una casa o de una representación de la misma en escala reducida. El segundo módulo, que podría tener las medidas de una casa, contiene, sin embargo, la forma precedente; podría entonces tratarse de una tumba. El último es tres veces más grande del objeto primario y actúa como contenedor de los otros dos; entonces no tendría las medidas ni de maqueta, ni de casa, ni de mausoleo. Nos encontramos así en frente de un cuadro variopinto donde el proyecto arquitectónico se halla al límite de la arquitectura, tanto desde el punto de vista dimensional como denominativo (Semerani et al., 2007, p. 94).

Así, la idea terminaría por tomar la forma del evento, un nuevo evento que nace en la simultaneidad de trazas y tiempos diferentes, dando vida a una arquitectura con nuevas formas y significados.

Estos ejemplos nos permiten enfatizar la importancia de los componentes del juego dentro de la práctica arquitectónica. Es a través de estos expedientes —la definición de un campo de juego, las reglas que lo caracterizaran, la incerteza en relación con el desarrollo final del evento— que se puede alcanzar un resultado enriquecedor.

Por lo tanto, el juego aparece como un elemento clave dentro la arquitectura y consecuentemente en la enseñanza de la misma disciplina. De hecho, si consideramos que la arquitectura no se presenta como una ciencia exacta, sino como una sumatoria de características técnicas y simbólicas, el juego surge como un instrumento valioso capaz de colmar las lagunas que se encuentran entre ambas. Por estos motivos, resulta fundamental no solo la asimilación de un catálogo más o menos abultado de conocimientos y competencias, sino también aprender a actuar autónomamente, evaluar de manera crítica y sobre todo comprender lo que se hace. Sin embargo, enseñar la comprensión es algo que excede la capacidad docente, es un proceso autónomo y personal, donde el profesor solo puede “construir el ‘juego’”. El ‘juego’ es el medio a través del cual

el estudiante, si decide ‘jugar la partida’ con seriedad y entusiasmo [...], puede realmente aprender” (Van der Bergh, 2012, p. 70).

2.2 La construcción del juego educativo

Es probablemente con la fundación de la Bauhaus (1919) cuando se introduce un cambio sustancial en el modo en que se concibe la enseñanza de la arquitectura, redefiniendo sus fundamentos pedagógicos y disciplinarios. El uso de nuevas técnicas, el aprender haciendo, la experimentación con materiales y desarrollo de prácticas compositivas libres son presupuestos que acercan las prácticas realizadas en la institución a las características típicas del juego.

En los años sesenta encontramos actividades como aquellas llevadas a cabo por el arquitecto estadounidense John Hejduk, y su problema de los nueve cuadrados. Su actividad, análoga a la desarrollada por Eisenman, llega desde la práctica proyectual personal hasta las cátedras universitarias en las que él era profesor. Se implementa, de esta forma, el sabio juego que permitía la manipulación infinita de un espacio finito y así la comprensión de la naturaleza y de la cualidad espacial en arquitectura (Brighenti, 2020, p. 15).

El problema era simple, consistía en la realización de un proyecto iniciando desde una malla compuesta por nueve cuadrados, conformados a partir del posicionamiento de 16 estructuras puntiformes que definen los cuadrados en cuestión. Estos tenían una dimensión definida, pero además de esto no había vínculos, es decir, las estructuras que se irían a posicionar no tenían ninguna limitación de tipo funcional o formal. En este modo, se permitía que el estudiante incorporara y manejara las técnicas de diseño, así como también aprendiera a emplear de forma más consciente las componentes arquitectónicas, excediendo en este modo el binomio forma-función.

Como se puede imaginar, las posibilidades son potencialmente infinitas, ya que sumando a la malla inicial otro tipo de estructuras formales o mallas geométricas se puede llegar a un número de variables inconmensurables, volviendo compleja la asociación del resultado final al elemento primario generador.

La eficiencia y utilidad de este tipo de prácticas es tangible y fácil de replicar. Un ejemplo lo podemos ver en el curso de composición arquitectónica IV de la Universidad la Sapienza en Roma, en el que el profesor Antonino Saggio hace uso del método de la *Scacchiera* como herramienta didáctica. Este ejercicio prevé un desarrollo por fases, iniciando desde estudios preliminares que permitan la individuación y síntesis de la obra de algún arquitecto de interés, para así lograr la extrapolación de elementos y piezas que compondrán el set de juego proyectual. En este modo se irán a formar el campo o tablero de juego, compuesto como en los ejemplos analizados anteriormente, a través de la utilización de mallas reguladoras que pueden encontrar origen en las obras analizadas, las características del lugar que albergará el proyecto arquitectónico, o referencias personales (Perna, 2020). Así podremos encontrar una vez más una manipulación infinita del espacio finito. De hecho, resulta interesante notar que, a pesar de iniciar desde referencias similares o idénticas, los resultados de este ejercicio lúdico son muy variados.

2.3 El juego educativo

El juego tiene implicaciones fundamentales dentro de la práctica arquitectónica, ya que sus mecanismos típicos han caracterizado las mecánicas de composición arquitectónica. Por otra parte, se ha verificado que la incorporación del juego dentro del ámbito académico se presenta como un instrumento válido para la asimilación de contenidos y, por ende, del aprendizaje. En este modo la introducción de la gamificación favorece un aprendizaje significativo dentro del contexto universitario, ya que el juego favorece la motivación, elemento crucial para potenciar el aprendizaje (Calatayud Estrada y Morales de Francisco, 2018, p. 190).

Por consiguiente, podemos decir que la implementación del juego dentro de la enseñanza de la arquitectura es un elemento fundamental tanto en relación a los mecanismos compositivos —que a través del juego pueden encontrar soluciones inéditas— como en lo que concierne a los contenidos teóricos, dado que se ha verificado que la incorporación del juego dentro del ámbito académico representa un instrumento crucial, capaz de generar resultados óptimos para la asimilación de los contenidos (Llorens-Largo et al., 2016).

En virtud de lo anterior, podemos notar como el juego y la gamificación se hacen camino dentro de las distintas instituciones que ven su vocación en la enseñanza de la arquitectura. Para ejemplificar este fenómeno utilizaremos los resultados de investigaciones empíricas presentadas en JIDA (Jornadas Internacionales sobre la Innovación Docente en Arquitectura), celebradas anualmente desde el año 2013, con la participación del profesorado de 136 centros educativos tanto a nivel internacional como español.

Para el análisis de los datos se tomaron en consideración las comunicaciones en donde se hacía referencia a métodos didácticos asimilables a lo lúdico, incluyendo las aportaciones que se refieren a ludificación, gamificación, *gamification*, etc. Por otra parte, en esta fase de análisis fueron tomadas en consideración las experiencias lúdicas que podríamos definir dentro del espectro del *ludus*, es decir las actividades que comprenden algún tipo de actividad física, *performance* artística o, en general, las actividades que podríamos considerar asociables al juego, a pesar de que los autores no empleen explícitamente la palabra juego en sus actividades.

Al examinar las actas de los congresos y evaluando las distintas comunicaciones según los criterios descritos, se ha llegado a la definición de los porcentajes de comunicaciones que contienen potenciales componentes lúdicos. Los números varían entre un 12% en el momento de menor concurrencia hasta un 26% en el año con el mayor número de presentaciones.

La media resultante de todos los años de congreso corresponde al 20%, conllevando a un resultado que en general podemos definir como positivo. El año con menor incidencia corresponde al primer año de congreso, en el cual el número de las presentaciones es acotado. En cambio, el año con el mayor número de presentaciones (22) es el 2020, en correspondencia de la pandemia y las modalidades de enseñanza a distancia, desafío que movió a toda la comunidad educativa y no pudo dejar indiferente a la comunidad arquitectónica.

Es en este escenario, donde la comunidad docente busca nuevas alternativas y metodologías que permitan sostener la concentración y consecuentemente, favorecer los procesos de aprendizaje, el juego adquiere relevancia como estrategia pedagógica válida.

Otro aspecto que resulta relevante es que, nuevamente a partir del año 2020, notamos una mayor preponderancia de comunicaciones que hacen alusión directa al juego, volviéndose más recurrente la utilización de palabras como *play*, *player*, juego, gamificación o la referencia a algún juego como rompecabezas o *escaperoom*.

Tomando en consideración las más de cien comunicaciones que responden a los criterios definidos, proponemos ahora una clasificación de las modalidades en las que el juego entra a hacer parte del proceso educativo de la arquitectura. Para hacerlo tomaremos en préstamo algunos ejemplos que nos permiten ilustrar cada categoría de manera oportuna.

El primer elemento que analizamos es el que llamaremos composición arquitectónica *sub specie ludi*, codificación que ya ha sido ilustrada a lo largo de este escrito, con ejemplos como el de la *Scacchiera* o el del problema de los nueve cuadrados.

La segunda categoría definida es el de las experiencias corporales, Sáez Gutiérrez y Pérez De la Cruz (2025) proponen la actividad “juegos de niñez”. En ella se prevé la conjunción de la actividad lúdica del acto proyectual junto a la corporeidad del quehacer manual. Consecuentemente, “lo lúdico se convierte en un umbral formativo que proyecta el aprendizaje arquitectónico más allá de lo abstracto hacia lo vivido” (Sáez-Gutiérrez y Pérez-De la Cruz, 2025, p. 1078).

Los autores enfatizan la importancia de la educación corporal, contraponiéndola a la comprensión abstracta del espacio, de la geometría y de la técnica típicos de la enseñanza canónica. De este modo, se favorecería también el desarrollo de la percepción espacial — fundamental en las etapas más tempranas de la enseñanza— haciendo necesaria la incorporación de instancias de exploración física y/o cognitiva del espacio. Esto permitiría integrar principios de cognición encarnada, promoviendo una interacción con el diseño de carácter vivencial y reflexivo (Lee, 2025).

Así, el juego se convierte en la herramienta capaz de tener dentro de la misma ecuación al modelo, al objeto y a la mano.

Otro ejemplo que nos permite tomar en consideración este tipo de mecanismos es el de las instalaciones previstas para las noches en blanco en la ciudad de Málaga (Ventura Blanch et al., 2023), donde se dispone la realización de exposiciones temporáneas que irán a animar la ciudad, una trasposición desde las aulas hasta las calles, generando un gran entusiasmo en la comunidad estudiantil.

La tercera categoría es el de los juegos de rol, categorización histórica del juego (Caillois, 1958). Para analizar este tipo de actividades pondremos como ejemplo a Ricardo Montoro y Franca Sonntag (2025) los cuales proponen una actividad que busca dar respuesta a un problema típico de los primeros años de estudios, o sea la búsqueda de referentes arquitectónicos que logren encontrar camino en una época de sobreinformación digital, la cual sugiere una avalancha de imágenes que terminan por ser consideradas superficial e indiscriminadamente (Montoro y Sonntag, 2025, p. 716).

La actividad está estructurada en tres fases, la primera consiste en la asignación azarosa de un personaje, luego se pasa a la creación de un vínculo entre el arquitecto a personificar y el estudiante, esto sucede a través de un dibujo del sujeto en cuestión, permitiendo la apropiación del personaje y de su imagen, conduciendo al estudiante a vestir la máscara del arquitecto asignado.

Sucesivamente, se procede a la búsqueda crítica de material de estudio para la realización de esquemas analíticos que permitan sintetizar características importantes del personaje

encarnado. De este modo, se podrá pasar a la realización de un proyecto de espacio lúdico en el Parque del Retiro (Montoro y Sonntag, 2025).

La actividad resulta fructífera e interesante en cuanto el resultado solicitado presupone que el autor enmascarado deba utilizar la maleta de elementos recolectados durante las fases iniciales en modo diferente e inédito, transformando la actividad en una síntesis no lineal de modelo-resultado.

Este tipo de actividades son muy versátiles, abriendo un abanico variopinto de opciones posibles; otros ejemplos de estas actividades podemos encontrarlas en la obra Martín Blas y Martín Domínguez (2023) o Castellano Pulido et al. (2020).

La cuarta categoría identificada es la de los juegos de construcción, o sea aquellas actividades que, a través de la utilización de modelos, miniaturas o juguetes, permiten la comprensión y enseñanza de los mecanismo compositivos o estáticos a la base del juego, permitiendo en este modo su transposición desde el modelo utilizado para la enseñanza hasta las prácticas proyectuales. Un ejemplo de este tipo de actividad nos lo dan Gonzales Cruz y De Teresa-Fernandez Casas (2025), docentes que utilizan el juego como herramienta para el aprendizaje de la construcción. Su actividad comporta la reflexión sobre algunos juegos de construcción, prosiguiendo con el análisis, desmontaje, comprensión y posterior variación del modelo de base.

Esto permite identificar, mediante el juego, cuales son los componentes y sus sistemas de unión, además de lograr descubrir en modo experiencial el funcionamiento de los mismos, pudiendo distinguir entre componentes macizas, elementos lineares y puntales, así como, uniones por gravedad o conexiones mecánicas. Estas actividades facilitan la comprensión de los mecanismos que permiten que el sistema de construcción complejo funcione, identificando consecuentemente los conceptos de serializado, montado, desmontado y prefabricación.

En este modo, el juego es utilizado como médium entre el modelo y la realidad, codificando principios constructivos reales y facilitando la comprensión de los mecanismos constructivos de los edificios.

La quinta categoría es la del juego como mecanismo para asimilación de contenidos teóricos. Con esto nos referimos a todas las actividades que usan el juego para facilitar el aprendizaje de contenidos teóricos. Un ejemplo lo encontramos en la comunicación de Fernández Villalobos et al. (2023) con su actividad “*Design in Time: aprendizaje colaborativo y basado en el juego sobre la historia del diseño*” donde se propone la creación de un juego de cartas. Esto permite a los estudiantes sintetizar —a través de las reglas y la forma del juego— los contenidos teóricos que deben ser asimilados durante el curso.

Para poder realizar el juego los estudiantes deben tener conciencia del orden cronológico en el que suceden los eventos, la relación que unen las distintas obras. Además, al momento de jugar los estudiantes estimulan de manera activa el aprendizaje, discutiendo, negociando, reconstruyendo los eventos de manera crítica como fenómenos al interior de una dimensión temporal compleja.

El juego, en este caso, aumenta el interés y la participación, además de favorecer el desarrollo de competencias transversales, más significativas, participativas y duraderas.

Otros ejemplos de este tipo podemos encontrarlos en las comunicaciones de Loren Méndez et al. (2021) donde los contenidos teóricos de la asignatura vienen incorporados, analizados y manipulados para la creación de juegos de mesa. La actividad comporta la

lectura de una obra —fundamental a nivel teórico— y, a partir de ella, se procede a extrapolar las reglas, piezas y tablero para el juego que determinará el aprendizaje. Por otra parte, tenemos *Appquitectura* (Soler Montellano et al., 2022) donde, mediante la utilización de una aplicación digital, se permite el estudio individual o grupal de los elementos claves de la historia de la arquitectura. En la aplicación están presentes los mecanismos típicos del juego, como la competición sana y el sistema de recompensas, favoreciendo así el estudio constante, las verificaciones de contenidos y el debate.

3. CONCLUSIONES

El juego se confirma como un mecanismo fundamental dentro del quehacer del arquitecto. La composición arquitectónica subyace dentro de dinámicas típicas del juego y, por ende, podemos afirmar que la práctica arquitectónica contiene una mayor o menor cantidad de residuos lúdicos. Esto conlleva a que toda obra construida portaría en su interior un poco de juego. Lejos de afirmar que todos los arquitectos que han trabajado a lo largo de la historia hayan tenido una intención juguetona en su labor, consideramos que, por la naturaleza del desarrollo del proyecto, este se encontraría en un tiempo particular —el tiempo de proyecto— que tiene un valor autónomo dentro del tiempo cronológico sobre el que se va a insertar. Esto comporta que —como sucede en el juego— nos encontremos dentro de la dimensión de los posibles, el tiempo de las posibilidades, donde el sentido es autorreferencial. Es por eso que, al reflexionar sobre los estudios conducidos por MacKinnon, notamos que los arquitectos más creativos eran aquellos que sabían jugar. Podríamos decir entonces que la creatividad coincide con el juego desarrollado dentro al tiempo proyectual, o sea que, en un cierto modo, el tiempo proyectual y el del juego corresponden y consecuentemente es el momento en el que se pueden lograr resultados que excedan las meras soluciones utilitarias.

Por ende, podemos destacar al tiempo del proyecto como elemento altamente interconectado con el juego, sus tiempos, reglas y dinámicas, lo que nos lleva a confirmar su importancia dentro de la formación del arquitecto.

A partir de la información analizada, puede afirmarse que el rol del juego se ha mantenido relativamente constante a lo largo del tiempo, alcanzando su momento de mayor relevancia en torno al año 2020. Esta circunstancia favorece una reflexión en torno al valor del juego como mecanismo capaz de captar la atención y motivar a la comunidad estudiantil. Exactamente en un momento de crisis como el confinamiento vivido durante ese año, el profesorado se vio en la obligación de encontrar nuevas alternativas a los métodos utilizados presencialmente y poder así manejar las clases en estas nuevas circunstancias.

Por otra parte, resulta interesante notar que, nuevamente alrededor del año 2020, notamos un aumento en el empleo de palabras que hacen referencia directa al juego y, consecuentemente, actividades que ven a los principios lúdicos no solo como aliados, sino como parte estructurante de las actividades, denotando una conciencia siempre mayor en relación al rol fundamental que puede cumplir el juego dentro de las aulas.

Finalmente, la categorización de las actividades presentadas permite la identificación de un hipotético campo de acción que, lejos de ser un tentativo de normalización o de establecer un marco válido y definitivo, se plantea como una reflexión exploratoria y provisional. Esta aproximación no pretende formalizar metodologías ni ofrecer un sistema exhaustivo, sino facilitar una lectura inicial que permita una identificación rápida y concreta de las experiencias analizadas.

En este sentido, la categorización se propone como un punto de partida que, si implementado, podría ser una herramienta abierta, revisable y orientada a la reflexión pedagógica. Su valor reside en la capacidad de sugerir, poner en relación y hacer accesibles estas experiencias, favoreciendo el aumento, posibilitando su consulta, su estudio y su replicación de forma efectiva, haciendo que los centros educativos se consoliden como espacios donde la comunidad académica participe activamente al juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura.

REFERENCIAS

- Albin, T., y Brooks-Kieffer, J. (2022). Git going with LEGO: A playful partnership for making sense of technology. *Journal of Play in Adulthood*, 4(2), 177–204. <https://doi.org/10.5920/jpa.1030>
- Álvarez-Agea, A. (21–22 de noviembre de 2024). Digitalmente analógico: simular (digitalmente) lo que representa (analógico) [Ponencia]. XII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'24), Aranjuez, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2024.13212>
- Brighenti, T. (2020). Per gioco ma sul serio. *FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città*, 51, 12-22
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Calatayud Estrada, M. L. y Morales de Francisco, J. M. (21–23 de noviembre de 2018). *Gamificación en el entorno universitario: ejemplos prácticos* [Ponencia]. V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Castellano-Pulido, F. J., Gavilanes-Vélaz de Medrano, J., Minguet-Medina, J. y Carrasco-Rodríguez, F. (12–13 de noviembre de 2020). *Taller vertical y juego de roles en el aprendizaje de programas arquitectónicos emergentes* [Ponencia]. VII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'20), Barcelona, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2020.9463>
- Ersine Masatlıoğlu, C. S. (2021). Fiction and sensation: Peter Eisenman's artificial excavations. *Online Journal of Art & Design*, 9(1), 103–114. <http://www.adjournal.net/articles/91/916.pdf>
- Fernández Villalobos, N., Cebrián Renedo, S., Fernández Raga, S. y Cabrero Olmos, R. (16–17 de noviembre de 2023). *Design in time: aprendizaje colaborativo y basado en el juego sobre la historia del diseño* [Ponencia]. XI Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23), Granada, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2023.12355>
- Ginouliac, M. (2024). Architectural toys – La costruzione ludica dell'architettura. *La Rivista di Engramma*, 213, 187–205.
- González Cruz, A. J. y De Teresa-Fernández Casas, I. (13–14 de noviembre de 2025). *Del componente a la conexión: taxonomía de los juegos de construcción* [Ponencia]. XIII Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'25), Cartagena, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2025.13667>
- Le Corbusier. (1998). *Hacia una arquitectura* (J. Martínez Alinari, Trad.). Apóstrofe.

- Lee, J. M. (2025). Embodied Learning in Architecture: A Design Studio Model Utilizing Extended Reality . *Buildings*, 15(13), 2158. <https://doi.org/10.3390/BUILDINGS15132158/S1>.
- Llorens-Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C. J., Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R., y Molina-Carmona, R. (2016). Gamification of the learning process: Lessons learned. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 11(4), 227–234. <https://doi.org/10.1109/RITA.2016.2619138>
- Loren-Méndez, M., Pinzón-Ayala, D. y Alonso-Jiménez, R. F. (18–19 de noviembre de 2021). *Participación activa del estudiante: gamificación y creatividad como estrategias docentes* [Ponencia]. IX Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'21), Sevilla, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2021.10595>
- Martín Blas, S. y Martín Domínguez, G. (16–17 de noviembre de 2023). *Red de roles: role-play para el aprendizaje sobre la producción social del hábitat* [Ponencia]. XI Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23), Granada, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2023.12272>
- Montoro Coso, R. y Sonntag, F. A. (13–14 de noviembre de 2025). *Disfraces y fiestas: proyectar desde el juego, la representación y el pensamiento crítico* [Ponencia]. XIII Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'25), Cartagena, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2025.13652>
- Perna, V. (2020). *L'attività ludica come strategia progettuale. Regole e libertà per una grammatica del gioco in architettura*. Quodlibet.
- Perna, V. (2024). Giocare è una cosa seria. *La Rivista di Engramma*, 213, 165–178.
- Sáez Gutiérrez, N. A. y Pérez de la Cruz, E. (13–14 de noviembre de 2025). *Juegos de niñez: un modelo pedagógico para el primer semestre de arquitectura* [Ponencia]. XIII Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'25), Cartagena, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2025.13690>
- Semerani, L., Amistadi, L., y Giusta, F. C. (2007). L'architettura della città. In L. Semerani (Ed.), *L'esperienza del simbolo: Lezioni di teoria e tecnica della progettazione architettonica* (pp. 90–95). Clean.
- Soler-Montellano, A., Cobeta-Gutiérrez, Í., Flores-Soto, J. A. y Sánchez-Carrasco, L. (17–18 de noviembre de 2022). *AppQuitectura: aplicación móvil para la gamificación en el área de Composición Arquitectónica* [Ponencia]. X Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'22), Madrid, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2022.11635>
- Van der Bergh, W. (2012). John Hejduk's teaching by osmosis. En A. Gallo (Ed.), *The clinic of dissection of art* (pp. 61-80). Marsilio.
- Ventura Blanch, F., Pérez del Pulgar Mancebo, F. y Álvarez Gil, A. (16–17 de noviembre de 2023). *Arquitectura efímera desde la docencia del proyecto: la construcción del proyecto en la ciudad* [Ponencia]. XI Jornadas Internacionales sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'23), Granada, España. <https://doi.org/10.5821/jida.2023.12349>