

NOVAS LITERACIAS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: O CASO DOS VIDEOJOGOS COMERCIAIS EM ESPANHA

Antonio Palacios-Rodríguez¹

Resumo:

O desenvolvimento da tecnologia digital permitiu um notável aumento no poder dos computadores. Por sua vez, isso tem notoriamente impulsionado o crescimento do software de entretenimento comercial, comumente conhecido como videogames. Hoje, milhões de pessoas estão imersas em inúmeros ambientes virtuais com o único propósito de se divertir, sem intenção real de aprender qualquer domínio em particular. Além disso, a enorme capacidade de atrair e cativar a atenção das crianças é mais do que evidente. O presente trabalho tem como objetivo investigar o uso de videogames comerciais na sala de aula como um recurso de alfabetização que favorece o alcance de objetivos e o desenvolvimento de competências-chave. Com este propósito, a situação do videogame na Espanha é delineada, a conceituação do mesmo e sua relação com as novas práticas de alfabetização digital. Posteriormente, um estudo descritivo enfocou os interesses de videogames comerciais de 276 estudantes de escolas primárias espanholas. Os resultados mostram uma ótima integração dos videogames comerciais no dia a dia dos alunos. No entanto, seu uso na sala de aula ainda é embrionário. Além disso, há uma demanda por maior conscientização e oferta educacional relacionada ao assunto.

Palavras-chave:

Videogame. Novas literacias. Aprendizagem Virtual. Cultura Digital. Educação primária.

NUEVAS ALFABETIZACIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CASO DE LOS VIDEOJUEGOS COMERCIALES EN ESPAÑA

Resumen:

El desarrollo de la tecnología digital ha permitido un notable incremento en la potencia de los ordenadores. A su vez, ésta ha impulsado notoriamente el crecimiento del software de entretenimiento comercial, comunmente conocido como videojuego. Hoy en día, millones de personas se sumergen en infinidad de entornos virtuales con la única finalidad de divertirse, sin intención real de aprender ningún dominio en particular. Además, la enorme capacidad de atraer y cautivar la atención de niños y niñas es más que evidente. El presente trabajo pretende investigar el uso de videojuegos comerciales dentro del aula como recurso alfabetizador que favorece la consecución de objetivos y el desarrollo de competencias clave. Con este propósito, se esboza la situación del videojuego en España, la conceptualización del mismo y su relación con las nuevas prácticas de alfabetización digital. Posteriormente, se realiza un estudio descriptivo centrado en los intereses sobre videojuegos comerciales de 121 alumnas y 155 alumnos españoles de Educación Primaria. Los resultados muestran una gran integración de los videojuegos comerciales en el día a día del alumnado. Sin embargo, su uso en las aulas es todavía embrionario. Además, se reclama una mayor concienciación y oferta formativa docente relacionada con la temática.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Sevilha. Doutorado em Bolsas de Estudo do Ministério da Educação no Departamento de Didática e Organização Educacional da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha. E-mail: aprodriguez@us.es

Palabras clave:

Videjuego. Nuevas Alfabetizaciones. Aprendizaje Virtual. Cultura Digital. Educación Primaria.

**NEW LITERACIES IN PRIMARY EDUCATION:
COMMERCIAL VIDEO GAMES IN SPAIN****Abstract:**

The development of digital technology has allowed an increase in the power of computers. In addition, it has significantly boosted the growth of commercial entertainment software, commonly known as videogames. Today, millions of people immerse themselves in an infinite number of virtual environments with the sole purpose of having fun, with no real intention of learning any particular domain. In addition, the enormous capacity to attract and captivate the attention of children is more than evident. This paper aims to investigate the use of commercial video games within the classroom as a literacy resource that favors the achievement of objectives and the development of key competencies. With this purpose, the situation of the video game in Spain, its conceptualization and its relationship with the new practices of digital literacy are outlined. Subsequently, a descriptive study focused on the interests of commercial videogames of 276 Spanish primary school students is carried out. The results show a great integration of commercial videogames in the students' daily lives. However, its use in classrooms is still embryonic. In addition, greater awareness and educational offer related to the subject is demanded.

Keywords:

Videogame. New literacies. Elearning. Digital culture. Primary education.

Introdução

Con la aparición de los sistemas informáticos, han ido surgiendo numerosas aplicaciones que intentan servir como un apoyo para del docente o, incluso, hacer una sustitución del mismo. En ellas, el alumnado suele trabajar con diferentes actividades elegidas por el docente para afianzar algún contenido curricular. Para esto, dichas aplicaciones suelen proponer diversos problemas de complejidad creciente con explicaciones oportunas cuando se necesitan. Sin embargo y, a pesar del gran esfuerzo y trabajo depositado en la implementación de estos sistemas en el aula, la mayoría resultan ser, como defiende Polo (1998) en su análisis de las comunidades digitales educativas, aplicaciones aburridas para el estudiante que las utiliza única y exclusivamente porque tiene la obligación de hacerlo.

Por otro lado, la evolución de la informática ha permitido un notable incremento en la potencia de los ordenadores que, a su vez, ha impulsado notoriamente el crecimiento del software de entretenimiento comercial. Hoy en día, la gran mayoría de niños y niñas son

jugadores de videojuegos: personas que se sumergen en una infinidad de entornos virtuales con la única finalidad de divertirse, sin intención real de aprender ningún dominio en particular. La enorme capacidad de atraer y cautivar la atención de niños y niñas es más que evidente: las tareas tediosas se convierten en divertidas y motivantes cuando forman parte de una buena historia.

En esta línea y, de acuerdo con Gee (2007), la escuela necesita reflexionar sobre cómo afectan esos universos digitales implicados en la vida de los jóvenes y los niños, con el fin de desarrollar nuevas formas de alfabetización. Por tanto, si conseguimos que los objetivos y contenidos curriculares se mezclen y alcancen con las posibilidades que nos brindan los videojuegos podremos hablar, valga la redundancia, de aprendizaje basado en videojuegos. Para facilitarlo, queremos tener en cuenta los juegos comerciales ya que, como hemos esbozado, si a un juego se le pone la etiqueta de educativo ya empieza a carecer de atractivo para el alumnado. Además, casi todos los productos educativos acaban siendo meramente académicos (programas académicos disfrazados de juego).

Según la Asociación Española de Videojuegos (2016), una de las entidades más importantes en el sector, durante 2015 el mercado de los videojuegos se consolidó como la primera industria de ocio audiovisual e interactivo en España. Durante el 2015, el consumo en el sector del videojuego en España alcanzó la cifra de 1.083 millones de euros, un 8,7% más que en el ejercicio anterior.

Respecto a los consumidores y, según los datos provenientes de AEVI en cooperación con la Federación Europea de Software Interactivo (2016), en España ya hay 15 millones de usuarios de videojuegos, un 42% del total de la población. Esta cifra posiciona a España entre las cuatro plazas europeas con mayor número de usuarios junto a Francia (62%), Alemania (52%) y Reino Unido (40%).

En concreto y, según el Estudio Videojuegos, educación y desarrollo infantil llevado a cabo por GfK Spain (2012) en colaboración con AEVI, el videojuego es la 2ª actividad de ocio más realizada por niños y niñas de 9 a 12 años y la 5ª para niños y niñas de 5 a 8. Además, de acuerdo con los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística (2017), los niños y niñas de estas edades dedican unas 2 horas diarias de su tiempo libre a los videojuegos. Es decir, Los llamados “gamers” españoles (jugadores de videojuegos) dedican una media de 14 horas semanales a jugar con este tipo de productos.

Por lo tanto y, de acuerdo con estas cifras, podemos afirmar que vivimos inmersos en lo que López y Castro (2014) denominan como sociedad tecnolúdica, aquella en la que gran

parte de sus integrantes hacen uso de los videojuegos con gran asiduidad como fuente de entretenimiento.

La Real Academia de la Lengua (2014) define videojuego como todo juego electrónico que se visualiza en una pantalla. De esta definición nos preguntamos, ¿qué podemos considerar como juego?

Piaget (1951), en vez de dar una definición clara, trata de describir el juego centrándose en el uso de las normas: diferencia juegos con normas y sin normas; también apunta que los juegos basados en normas requieren de la socialización. Por otro lado, Caillois (1991), que estudió los juegos desde una perspectiva sociológica, los definía como actividades esencialmente libres, separadas en el tiempo y el espacio, que se rigen por las reglas de la fantasía. Años más tarde Huizinga (2000) mantiene, al igual que Caillois, la libertad de elección al definirlos como toda actividad libre que se mantiene conscientemente fuera de la vida corriente y añade un componente más, su gran poder de atracción al afirmar que éstos absorben intensa y profundamente a quien los practica. Encontramos en estas definiciones conceptos como normas, libertad o atracción. Pero, si hablamos de videojuego, ¿cuál puede ser la diferencia?

El profesor Marqués (2000) tiene claro que videojuego es todo aquel tipo de juego interactivo, ligado a un soporte (por ejemplo, un disco compacto) y a una plataforma tecnológica (por ejemplo, un ordenador o un móvil). Un año más tarde, el diseñador de videojuegos e investigador Frasca (2001) complementa la idea de Marqués incluyendo el componente lúdico al definirlos como cualquier forma de software de entretenimiento por ordenador. También matiza la participación de los jugadores que, de acuerdo con su definición, puede ser en un entorno físico o de red. El profesor Zyda (2005) propone, a parte del ya mencionado soporte un nuevo componente para la definición de videojuego, el cognitivo, al afirmar que son pruebas mentales, llevadas a cabo frente a un ordenador y retoma las ideas de Piaget y Huizinga al caracterizarlos con ciertas reglas, cuyo fin es la diversión o esparcimiento. Aranda y Sánchez (2009) avanzan la definición al tratarlos como un recurso cultural y, coincidiendo con Haste (2010) cuando afirman que éstos son una herramienta básica de socialización y aprendizaje que aporta habilidades y competencias a los usuarios, es decir, pueden contribuir con el desarrollo de contenidos, de capacidades organizacionales y mejorar las habilidades y destrezas de los jugadores. Maÿra (2013), a sabiendas de este gran potencial va más allá y habla de la importancia de incluir los videojuegos dentro de una alfabetización mediática: se hace esencial incluir los videojuegos

dentro del ámbito de estudio de la alfabetización digital y mediática como una competencia. En la Figura 1 se pueden observar los puntos en los que confluyen todas estas definiciones.

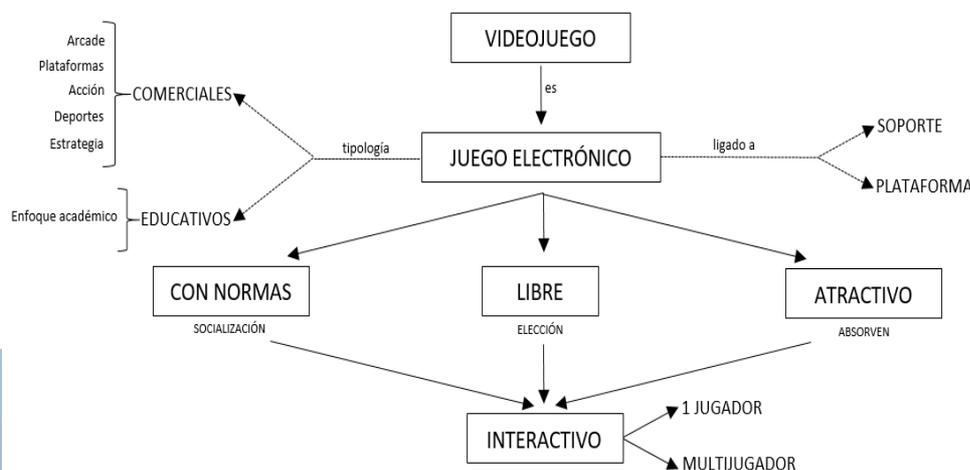


Figura 1. Clasificación general de los videojuegos. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, ¿qué tienen que ver los videojuegos comerciales con las nuevas prácticas de alfabetización? De acuerdo con la última edición digital del Diccionario de la Lengua Española (2014), se considera al analfabeto como aquella persona que no sabe leer ni escribir.

Los últimos estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística (2017) muestran una sociedad española con solo un 1,9% de personas analfabetas (una cifra bastante baja). Sin embargo, año tras año, la tasa de fracaso escolar española mantiene porcentajes superiores a la media de países homólogos (la última cifra ronda el 20%). ¿Cómo es posible que un país con una tasa tan baja de analfabetismo mantenga estos niveles de fracaso escolar? Sin duda alguna, debemos modificar el concepto de alfabetización por otro que se adapte mejor a la situación actual.

Para Dussel (2009), el concepto alfabetización va más allá del aprender a leer y escribir pues, como señala en su obra, no solo hace referencia a las habilidades básicas (leer y escribir), sino que también debe incluir las destrezas y conocimientos que familia y escuela deben enseñar en nuestros días. Así, el concepto de “alfabetización” debe ser considerado en relación con patrones socioculturales más amplios. Es decir, para que una persona esté completamente alfabetizada, debe ser capaz de afrontar los problemas que le presenta la sociedad pues, siguiendo el razonamiento de Gee (2005), todos somos miembros de un grupo socialmente significativo (de una “red social”).

Por ello, los nuevos estudios de alfabetización no conciben la alfabetización como una habilidad cognitiva que depende de cada individuo. Las nuevas alfabetizaciones dependen de las exigencias de los contextos sociales por lo que, no es de extrañar, el concepto alfabetización debe estar ligado al de videojuego en plena era de desarrollo tecnolúdico.

Las crecientes investigaciones sobre el uso de los videojuegos como recurso educativo señalan numerosos resultados positivos. Prensky (2001) y Gee (2003) coinciden en resaltar los videojuegos como una herramienta que desarrolla el intelecto y la cognición de los niños y niñas, vitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También los caracterizaron como plataformas multimodales, es decir, espacios que exigen el análisis y la interpretación de una gran variedad de estímulos donde los más pequeños puede trabajar la técnica del ensayo y el error sin graves consecuencias (recordamos que estamos hablando de simulaciones por ordenador). De esta forma, los niños y niñas pueden tomar más riesgos en la exploración cognitiva generándose: enorme implicación emocional, mayor autorreflexión del mismo aprendizaje, retroalimentación inmediata sobre los fallos y aciertos o la inmersión en un camino progresivo con niveles distintos de competencia. Todos estos argumentos, como apunta Gros (2008), son importantes evidencias para validar su uso en los hogares e incluso en las aulas. En este último campo, con posteriores estudios como los llevados a cabo por Steinkuehler, Squire y Barab (2012), se evidencian notables mejoras de aprendizaje en alumnos con bajo rendimiento escolar o con altas capacidades y concluyen afirmando que los videojuegos pueden: movilizar dimensiones afectivas y no verbales, desarrollar múltiples competencias y mejorar la motivación e involucramiento del alumnado con las tareas escolares, pues son medios comunes y apreciados fuera de la escuela.

Otras investigaciones más recientes que las anteriores son menos optimistas: hay debate sobre si la mencionada motivación es suficiente para lograr aprendizajes significativos, que puedan perdurar en el tiempo y puedan transferirse a otros contextos. Klopfer y Purushotma (2012) advierten que hay grandes diferencias entre las promesas teóricas y los débiles resultados que se ven hasta el momento en la mejora de los aprendizajes a través de los videojuegos. Al respecto, Malykhina (2014) concluye una de sus investigaciones sobre el uso educativo de videojuegos en el aula advirtiendo de la falta de mejoras sustantivas del aprendizaje en el caso de que el aprendizaje basado en videojuegos se base en, exclusivamente, hacer jugar a los alumnos ya que, de ser así, solo estaríamos mejorando la práctica del videojuego en lugar de desarrollar competencias. En esta misma investigación, se cita la importancia del aprendizaje basado en videojuegos para la educación del futuro

siempre y cuando los juegos estén bien proyectados y ejecutados. También se mencionan sus beneficios para en el contexto del aprendizaje basado en proyectos.

Otras líneas de indagación matizan algunos de los ya citados argumentos sobre el uso de los videojuegos en el aula: Ferrara (2013) anticipaba la hipótesis de Malykhina al evidenciar los beneficios de los videojuegos en el aula siempre y cuando sean experiencias bien diseñadas. En su opinión, lo más importante es el diseño de las experiencias, es decir, la calidad de la propuesta (exactamente igual que en cualquier otra secuencia pedagógica, como un libro de texto). Ferrara también cuestiona la calidad de muchos videojuegos, como tratamos de esbozar en la justificación de este trabajo, coincidiendo con Gee (2007): en muchas ocasiones, los conocidos como videojuegos educativos (material multimedia interactivo elaborado con fines exclusivamente académicos) intentan atraer a los estudiantes sin cambiar el fondo de la propuesta de enseñanza, lo que no llama la atención del alumnado. El problema no es el videojuego en sí, sino la propuesta específica que se realiza. Ferrara critica duramente los videojuegos simples y mecánicos, sobre todos los de opción múltiple que son, en sus palabras, una versión maquillada del viejo cuestionario escolar basado en una noción del aprendizaje como adquisición exclusiva de datos (aprendizaje eminentemente memorístico).

A parte de los resultados comentados en los apartados anteriores, una investigación de carácter eminentemente empírico realizada por Revuelta (2012) concluyó, tras determinar qué conocimientos resultan útiles, didácticamente, para el aprendizaje de competencias básicas, con un listado de aprendizajes y procesos favorecedores del mismo que los propios jugadores habían manifestado desde su experiencia lúdica que hacen de los videojuegos un recurso didáctico porque:

- Permiten el aprendizaje significativo: es mejor vivir un aprendizaje basado en los intereses de los niños y niñas.
- Son un elemento motivador y favorecedor del rendimiento: provocan una sensación motivadora empuja a seguir interesado en el acto de jugar, si el videojuego motiva podemos conseguir aprendizajes significativos.
- Sirven para adquirir y/o mejorar competencias en resolución de problemas: todo videojuego parte de un problema que debe ser resuelto por el jugador por lo que supone un aprendizaje no formal aplicable a situaciones de la vida diaria y, por tanto, de utilidad para los más pequeños.
- Favorecen la socialización y cooperación: cada vez más se implementan más videojuegos con contenido multijugador cooperativo o competitivo. Ambos impulsan

la comunicación entre los jugadores y la cooperación de los mismos (normalmente en videojuegos cooperativos). Este factor es muy importante si tenemos en cuenta que la cualificación profesional exigida hoy en día en el mercado laboral exige como competencia preferente el trabajo en equipo.

- Aumentan la concentración: debido a que presentan una gran cantidad de estímulos al jugador, éste entra en un estado de concentración que puede ser provechoso para la vida diaria y las tareas escolares.
- Favorecen la autonomía personal: los jugadores tienen que resolver los diferentes problemas que plantean los videojuegos creando, gracias a su toma de decisiones, una personalidad y una autonomía en la resolución de estos problemas.
- Facilitan la cercanía de los padres con sus hijos e hijas: es un planteamiento novedoso e innovador. Los más pequeños “llevan a su terreno” a sus padres y no al revés.
- Son herramienta/recursos “multitarea” y “multimateria”: el aprendizaje basado en videojuegos nos permite tratar una infinidad de contenidos (hay videojuegos de todas las temáticas).
- Aumentan la capacidad de interacción: los niños y niñas pueden interactuar con el contenido y vivir el aprendizaje.
- Asimilación e interconexión de contenidos: asimilación de contenidos más fácil y productiva, se viven situaciones y se aprende de ellas. También podemos interconectar los contenidos aprendidos en la escuela.
- Desarrollo de valores: podemos enseñar valores básicos de nuestra sociedad si somos capaces de adaptar este contenido a la experiencia con el videojuego.
- Experimentación con simulaciones: el alumnado puede vivir el aprendizaje a través de simulaciones de situaciones reales.
- Mejoran el autocontrol: ya que ayudan a manejar situaciones (disminuyen la ansiedad ante situaciones nuevas).
- Mejoran las habilidades psicomotrices: podemos aumentar habilidades como los reflejos o las habilidades de percepción.
- Mejoran la toma de decisiones: en las simulaciones podemos corregir errores, y enseñar a valorar las situaciones antes de actuar.
- Trabajan la responsabilidad: no solo respecto al videojuego en sí (jugar con él) sino también relacionado con los contenidos que en estos se trabajan.

- Aumentan la creatividad y la imaginación: aportan nuevas ideas que pueden ser usadas, a su vez, para la generación de otras (proceso creativo).

En los apartados anteriores, hemos tratado de justificar el uso de los videojuegos en el aula como recurso que trabaja las competencias clave. Sin embargo, no hemos explotado algo fundamental: la idea que los videojuegos y la educación visual y artística son una excelente combinación al poder ofrecer a nuestro alumnado una riqueza mayor a la atractiva visual y un complemento enriquecedor para el trabajo de todos los elementos de la percepción visual.

Como han puesto de manifiesto diferentes estudios relacionados, como el Sedeño (2002), los videojuegos, como producto en el que podemos encontrar todas las disciplinas artísticas, pueden ayudar a proporcionar una manera única de enriquecimiento artístico en casa y en la escuela.

El videojuego, entendido como un texto audiovisual, es susceptible de ser empleado como herramienta formativa dentro y fuera del aula. Esto es debido, como indica Sedeño, principalmente a sus características: la componente visual del espacio (bidimensional o tridimensional) y tiempo, la identificación y la interactividad.

En relación al espacio, los videojuegos ofrecen la posibilidad de introducirnos y navegar por nuevos lugares, es decir, nos sumergen en nuevos mundos contruidos para interactuar con ellos. En este punto debemos diferenciar el espacio bidimensional (proyección plana) del tridimensional (cada uno de sus puntos puede ser localizado especificando tres números dentro de un cierto rango: por ejemplo, anchura, altura y profundidad).

En los últimos años, el universo del videojuego parece expandirse y mutar cada vez más gracias a diferentes técnicas (3D, MMORPG, realidad virtual, etc.). Sin embargo, como aclara Barros (2011), el gran cambio que marcó las líneas de desarrollo de la industria del videojuego hasta nuestros días fue la introducción de una tecnología real de gráficos 3D (en tres dimensiones). Cada vez se intentan generar espacios más realistas que, de acuerdo con Sedeño, podemos utilizar para que el alumnado pueda interpretar escenarios y situaciones digitalizadas que en la realidad son difíciles de crear. El tiempo se establece a través de un orden lineal, donde la acción comienza en un punto y evoluciona. Lo más parecido a la propia percepción del espacio real donde vive y se mueve el alumnado. La identificación de los jugadores, es decir, la posibilidad que tienen los jugadores de adoptar el rol un personaje virtual que se mueve por un espacio nuevo hace que se tome conciencia directa sobre la responsabilidad de resolución de los objetivos que propone el videojuego.

Pero, ¿podemos justificar esta enseñanza del arte a través del mismo? Eisner (1972) expone dos argumentos a favor: el primero, o justificación contextualista, subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos; el segundo, o justificación esencialista, destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que solo el arte puede ofrecer, es decir, acentúa lo que el arte tiene de propio y único. Para Eisner, todos los estudiantes disfrutar y aprovechar las cualidades estéticas del mundo en el que viven. Por eso, el educador tiene la misión única de capacitarlos para que tengan experiencias significativas. Por consiguiente, el cultivo de la percepción y el desarrollo de la sensibilización estética es un objetivo primordial al que debe tender la educación visual y artística. Además, el autor afirma que la enseñanza a través de productos artísticos permite mejorar el conocimiento del mundo gracias a: mostrar la realidad oculta con la crítica social, la sensibilización por el medio y la vivificación del arte en la realidad. Todo esto lleva, nuevamente, a competencias clave tan importantes como el aprender a aprender basado en un aprendizaje de lo productivo, lo crítico y lo cultural.

De esta forma, ¿cómo podemos conseguir que los estudiantes disfruten al mismo tiempo que alcanzan las competencias deseadas? En un volumen donde se recogen los principios teóricos que posibilitarían desarrollar una revolución educativa en las aulas, Acaso (2013) afirma que este aprendizaje solo puede ser posible si conectamos lo que ocurre en el aula con la vida real. De ser así, estaremos logrando que el aprendizaje pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro y, metafóricamente, de ser algo muerto a ser algo vivo.

Además, no podemos olvidar que vivimos en un mundo eminentemente visual. La educación artística, entendida como algo que va más allá de una materia del currículum oficial, debe enseñar, como defiende Acaso, a través de la cultura de las imágenes y su participación en la escuela. Es muy importante utilizar el arte y sus medios de expresión como parte de una metodología de trabajo. Pero, ¿cómo? En otra publicación, Acaso (2014) presenta dos vías: por un lado, incorporar el arte como un contenido vinculado con el conocimiento al mismo nivel que las otras asignaturas y, por otro lado, como una metodología para trabajar los elementos que la pedagogía tradicional de alguna manera ha perdido: el pensamiento divergente y a la creatividad.

Por tanto, el maestro, entendido como un arquitecto de la experiencia pedagógica o facilitador del aprendizaje, debe ser responsable de crear el escenario, diseñar el espacio del

aula e incentivar al alumnado con recursos próximos a su realidad, es decir, seleccionar aquellos que estén vinculados con su propia biografía.

Podemos considerar a los videojuegos comerciales como medios artísticos a través de los que diferentes artistas expresan su obra. Por tanto, estamos ante un recurso (Figura 2) que puede significar, si se sabe aprovechar, una aportación única a la experiencia del alumnado y al desarrollo de las competencias clave.

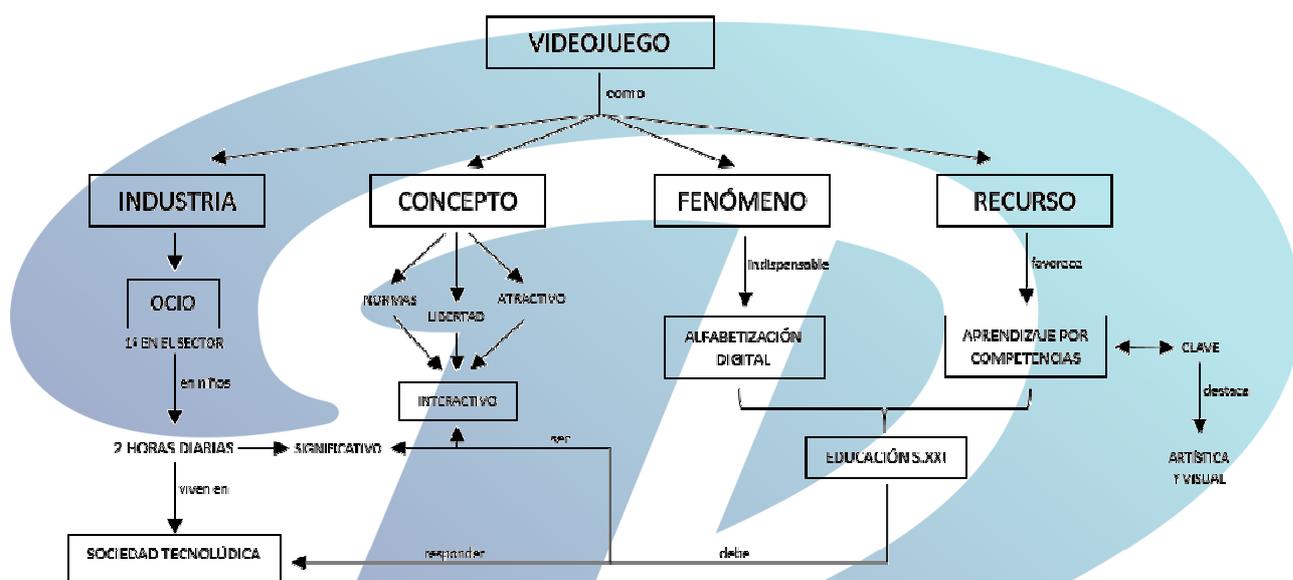


Figura 2. Panorámica general de los videojuegos comerciales. Fuente: elaboración propia.

A partir de estas líneas, este trabajo pretende estudiar las preferencias del alumnado español de Educación Primaria. Por ende, el objetivo fundamental es conocer los intereses y experiencias del alumnado de Educación Primaria en relación con la enseñanza a través de los videojuegos comerciales.

Para ello, se plantea una metodología ex post facto a través de un estudio descriptivo transversal, con el objetivo de indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. Con este diseño no se pretende modificar las variables objeto de estudio sino explorar su naturaleza y comportamiento en los participantes del estudio (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2014).

La muestra quedó configurada por 276 alumnos andaluces de Educación Primaria. Para su selección, se optó por criterios incidentales o de conveniencia, según su disponibilidad a responder el cuestionario.

Material e Métodos

Para evaluar los intereses del alumnado de Educación Primaria sobre videojuegos comerciales, se diseña un cuestionario “ad-hoc”. Los diferentes ítems responden a tres dimensiones principales:

- A. Videojuegos más jugados: se proporciona una lista con los videojuegos catalogados como los más jugados. El alumno o alumna indica si juega frecuentemente o no con estos videojuegos.
- B. Videojuegos en clase: se proporciona un cuadro de respuesta abierta donde el alumno o alumna debe indicar su experiencia con los videojuegos en clase como recurso didáctico.
- C. Interés por aprender a través de los videojuegos: se pregunta si le gustaría aprender contenido curricular usando videojuegos comerciales.

Asimismo, el cuestionario incorpora datos socio-demográficos tales como: sexo, edad y nivel educativo. Se ha utilizado el formato digital, a través de la plataforma Google Forms. Además, se ha asegurado el anonimato de los participantes. Todas las familias de los participantes han firmado un documento de consentimiento informado donde se contemplan la cesión de datos y las cuestiones éticas de la investigación.

Resultados

Del total de respuestas de los alumnos (Figura 3), más de la mitad están en 6º de Educación Primaria (62%). El resto de alumnos pertenecen a 5º de Educación Primaria (26%), 4º de Educación Primaria (10%) y 3º de Educación Primaria (2%). Aun así, la proporción entre niños (56%) y niñas (44%) es bastante equilibrada.

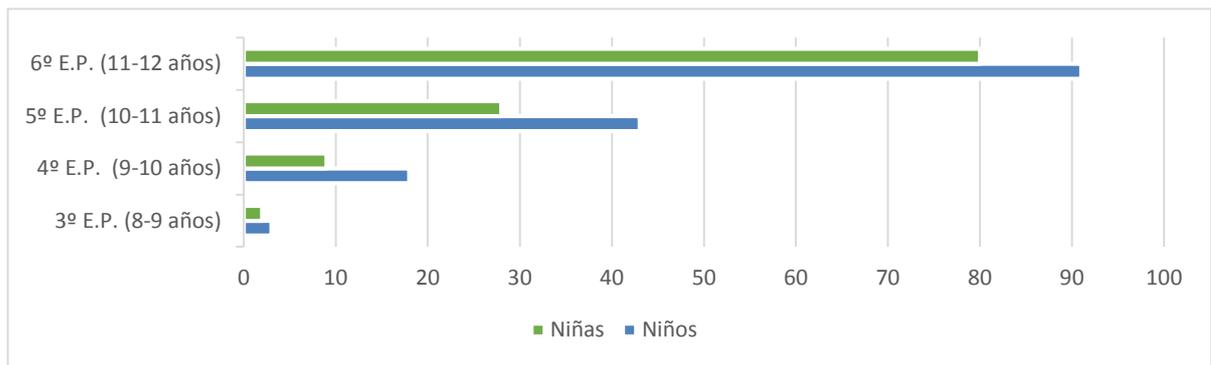


Figura 3. Participación del alumnado por nivel educativo, edad y sexo. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la dimensión A (videojuegos más jugados) son bastantes esclarecedores. Un videojuego sobresale sobre el resto: casi la mitad de los encuestados manifiesta jugar a Fortnite (45%). También se observa que juegos como Minecraft (44%), League of Legends (38%) y World of Warcraft (15%) son jugados por muchos de los encuestados. Además, existe un gran porcentaje de encuestados que afirma jugar con otros videojuegos distintos a los de la lista (84%). Solo un 16% de los encuestados manifiestan no jugar con videojuegos. Al mismo tiempo, los resultados desgregados por sexo (Figura 4) revelan una gran diferencia entre niños y niñas: se observa que las niñas suelen jugar menos con los videojuegos propuestos. Sin embargo, hay un 76% de niñas que afirma jugar con otro tipo de videojuegos.

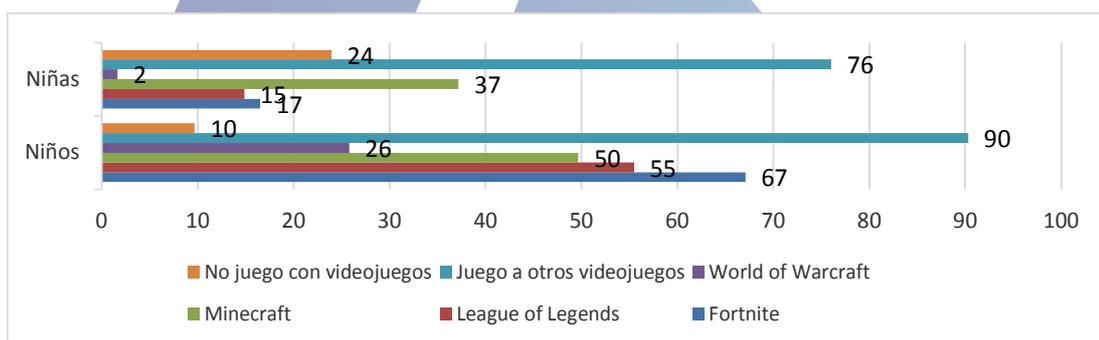


Figura 4. Porcentaje de respuesta dimensión A (videojuegos más jugados) desgregados por sexo. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la dimensión B (videojuegos en clase), un 76% del alumnado asegura no haber jugado con videojuegos en clase. El resto (24%) entiende que ha jugado a videojuegos en el aula, pero, una vez analizadas las respuestas, se observa la preminencia de aplicaciones

educativas específicas como, por ejemplo: puzzles sobre la geografía de Andalucía, juegos matemáticos, juegos para aprender vocabulario en inglés, Trivial online, actividades digitales sobre Don Quijote o un mapa de España interactivo.

En la última dimensión, interés por aprender a través de los videojuegos, casi todos los encuestados (96%) manifiesta su deseo de usar videojuegos en el aula con fines educativos.

Discussão

Se ha demostrado la gran integración de los videojuegos comerciales en el día a día del alumnado encuestado. Los resultados muestran como el alumnado mantiene una estrecha relación con el mundo de los videojuegos. Sin embargo, existen notables diferencias entre los niños y las niñas. En relación con sus preferencias, la mayoría de niños suelen coincidir en los mismos títulos. Las niñas, prefieren jugar con otro tipo de videojuegos. Al mismo tiempo, casi la totalidad del alumnado ve una dimensión de carácter educativo en los videojuegos comerciales, acentuado, quizás, por la gran significatividad que estos tienen en su vida cotidiana (Malykhina, 2014).

El impacto de los videojuegos comerciales en la educación formal es aún embrionario. Dussel (2016) expone que son pocos los países que están promoviendo una verdadera incorporación de este recurso de manera explícita. Es decir, una legitimación real del uso de los videojuegos en el aula que se aleje de los pequeños proyectos que nacen, sobre todo, de pequeños proyectos promovidos por algunos docentes. De acuerdo con Pérez (2014), se han encontrado múltiples investigaciones acerca de la utilización de los videojuegos en el aula, pero son pocas las experiencias de uso de estas plataformas de ocio interactivas. Sin embargo, hay una tendencia creciente, a partir de estas pequeñas iniciativas, para adoptarlos como estrategias de enseñanza reales que permiten entender mejor sus aportes para los distintos aprendizajes que las nuevas generaciones requieren. El mismo autor atribuye este déficit de propuestas al profesorado, que sigue resistiéndose a integrar estos recursos, creados normalmente para divertir y entretener, pensando en que pueden suponer más una distracción que un beneficio educativo. Sin embargo, como hemos tratado de evidenciar, la mayoría de los estudios muestran grandes posibilidades didácticas.

El aprendizaje basado en videojuegos ofrece, como afirma Gee (2003), la adquisición de competencias y la oportunidad de alfabetizar digitalmente a través de lo lúdico. Sin

embargo, las preocupaciones que hasta al momento tienen los educadores sobre el videojuego se han centrado en diferentes aspectos relativos al control como la tipología de los contenidos y el número de horas de juego. De este modo, se dejan de lado las cualidades que los videojuegos ofrecen en cuanto a términos educativos, aquellas que hemos tratado de exponer en este marco teórico.

Por tanto y, para concluir, reiteramos nuestra principal idea: los videojuegos pueden contribuir con el desarrollo de contenidos, de capacidades organizacionales y mejorar las habilidades y destrezas del alumnado, ¿seremos capaces como docentes de redimensionar este recurso en nuestras aulas para que nuestros alumnos y alumnas desarrollen sus competencias?

Referências

ACASO, M. **Reduolution**. Barcelona: Paidós, 2013.

ACASO, M. **La educación artística no son manualidades**. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Barcelona: La catarata, 2014.

ARANDA, D. y SÁNCHEZ, J. **Aprovecha el tiempo y juega**. Algunas claves para entender los videojuegos. Barcelona: UOC, 2009.

Asociación Española de Videojuegos. **XV Anuario de la industria del videojuego**. Madrid: AEVI, 2016.

BARROS, E. **Espacios heterotópicos y videojuegos en la era del audiovisual**. Actas del IV Congreso de la SELICUP. Palma de Mallorca, 2011.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres**. La máscara y el vértigo. Paris: Gallimard Editions, 1991.

DUSSEL, I. **Aprendizaje basado en videojuegos**. España: EDUforics, 2016.

DUSSEL, I. **Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI**. Desafíos para la escuela, conferencia en Virtualeduca 2009. España: EDUforics, 2019.

EISNER, E. **Educar la visión artística**. Barcelona: Paidós, 1972.

Federación Europea de Software Interactivo. **El videojugador español**. Perfil, hábitos e inquietudes de nuestros gamers. Madrid: ADESE, 2016.

FERRARA, J. **Juegos de persuasión**. Argumentación, Proceduralidad y Mentira de la Gamificación. Estados Unidos: Games and Culture, 2013.

FRASCA, G. **Videojuegos de los Oprimidos**. Videojuegos como medio para el pensamiento crítico y el debate. Georgia: Instituto Tecnológico, 2001.

GEE, J. P. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

GEE, J. P. **Buenos videojuegos y buen aprendizaje**. Nueva York: MacMillan, 2005.

GEE, J. P. **Lo que los videojuegos tienen que enseñarnos sobre el aprendizaje y la alfabetización**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GfK. **Estudio Videojuegos, educación y desarrollo infantil**. Fase cuantitativa. Madrid: AEVI, 2012.

GROS, B. **El uso de videojuegos para mediar en el aprendizaje curricular**. España: DIGITEL, 2008.

HASTE, H. **Educación digital ciudadana**. Un ensayo crítico. California: UOC, 2010.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. **Metodología de la investigación (6a ed.)**. Madrid: McGraw-Hill Education, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

Instituto Nacional de Estadística. **Mujeres y hombres en España 2017**. Madrid: INE, 2017.

KLOPFER, E. y PURUSHOTMA. R. **Uso de simulaciones como punto de partida para la construcción de juegos de aprendizaje significativo**. Dordrecht: Springer, 2012.

LÓPEZ, S. y CASTRO, M.L. **Juegos y videojuegos con Realidad Aumentada: nuevos recursos al servicio de la educación**. Revista Comunicación y Pedagogía, v. 27, p. 85-97, 2014.

MALYKHINA, E. **¿Hecho o ficción?** Los videojuegos son el futuro de la educación. Boston: Scientificamerican, 2014.

MARQUÈS, P. **Impacto de la TIC en educación**. Barcelona: Editorial Praxis, 2000.

MAÿRA, F. **Entrevista realizada en el II congreso Internacional de Educación mediática y competencia digital, por el Gabinete de comunicación y educación**. 2013. Recuperado de <http://youtu.be/QLjxbO4tYy8>.

PÉREZ, J. **Penetración de los videojuegos educativos e infantiles**. Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos. Madrid: Ediciones para el Centro de Comunicación y Pedagogía, 2014.

PIAGET, J. **La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño**. Imagen y representación. Londres: Routledge, 1951.

POLO, M. **Las comunidades educativas**. Barcelona: Aldea Educativa, 1988.

PRENSKY, M. **Nativos e inmigrantes digitales**. España: SM Ediciones, 2001.

Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española (23 ed.)**. Madrid: RAE, 2014.

REVUELTA, F. **¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador**. RED, Revista de Educación a Distancia. v. 33., p. 1-25, 2012.

SEDEÑO VALDELLÓS, A.M. **La componente visual del videojuego como herramienta educativa**. Revista Iberoamericana de Educación: Universidad de Málaga. 2002.

ZYDA, M. **De la simulación visual a la realidad virtual en los juegos**. Boston: Universidad de Boston, 2005.

