



Universidad de Oviedo

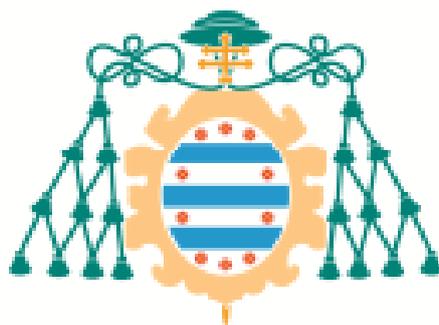
Programa de Doctorado en Educación y Psicología

**VIDEOJUEGOS Y CURRÍCULO: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Doctoranda:

Cristina Valdés Argüelles

Oviedo, diciembre de 2024



Universidad de Oviedo

Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

**VIDEOJUEGOS Y CURRÍCULO: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Doctoranda:

Cristina Valdés Argüelles

Directoras:

Dra. Aquilina Fueyo Gutiérrez

Dra. María Verdeja Muñiz

Oviedo, diciembre, 2024



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Videojuegos y currículo: análisis y estrategias para la construcción de la ciudadanía global en la Educación Secundaria Obligatoria	Inglés: Video games and curriculum: analysis and strategies for the construction of global citizenship in Compulsory Secondary Education.

2.- Autor	
Nombre: Cristina Valdés Argüelles	
Programa de Doctorado: Educación y Psicología	
Órgano responsable: Centro Internacional de Postgrado	

RESUMEN en español (máximo 4000 caracteres)

La tesis doctoral estudia la relación existente entre los videojuegos y la construcción de una ciudadanía global (ECG), en el contexto de la educación formal, en concreto, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este contexto se revisa, desde una perspectiva teórica, la evolución histórica de los videojuegos, sus tipologías, el perfil de las personas adolescentes videojugadoras, la cultura gamer y el espacio que se abre en la educación, y en especial en la Educación Secundaria Obligatoria para el uso de los videojuegos orientados a la construcción de la ciudadanía global.

La metodología de esta tesis utiliza un enfoque mixto de investigación, combinando técnicas de recogida de información cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevistas en profundidad al profesorado y familias, grupos de discusión con el alumnado y análisis de contenido de videojuegos). Los objetivos de la tesis son:

1. Identificar los videojuegos que usa el alumnado y conocer sus percepciones sobre los mismos.
2. Estudiar el nivel de conocimiento, la percepción y actitudes del profesorado y las familias sobre los videojuegos.
3. Realizar una aproximación al análisis de contenido de diferentes videojuegos detectando contenidos educativos en una selección de videojuegos y experiencias orientadas a trabajar la educación para la ciudadanía global en la ESO.
4. Analizar cómo se contempla la educación para la ciudadanía global y el uso de videojuegos en la LOMLOE y el currículo de la ESO del Principado de Asturias
5. Desarrollar una situación de aprendizaje para abordar el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global con alumnado de ESO.

Algunos de los resultados obtenidos muestran que la edad y el género son factores que influyen en el uso de videojuegos. No obstante, nuestros resultados señalan que el género es un factor mucho más determinante que la edad en la mayoría de los aspectos investigados, como por ejemplo en la preferencia sobre el dispositivo de juego. La percepción de creación de comunidad a través de los videojuegos es mucho mayor en los hombres que las mujeres. La media de edad de comienzo de juego del



alumnado de ESO asturiano es de 7.5 años. Por otro lado, los videojuegos favoritos del alumnado asturiano participante en esta investigación son principalmente FIFA, Fortnite, Minecraft, GTA V, Roblox que coinciden en gran medida con los de mayor éxito de ventas (AEVI, 2023). Además, encontramos bastantes coincidencias entre los videojuegos mencionados por el alumnado como favoritos y los identificados por el profesorado. También los modos preferidos de juego a través de los distintos dispositivos son cooperativo online e individual online.

La vinculación de los videojuegos con la ECG va más allá de la mera transmisión de valores. Para llevar a cabo experiencias educativas basadas en videojuegos, la selección del videojuego es un aspecto fundamental. Los videojuegos analizados en esta investigación tienen una vinculación directa con las materias Tecnología y Digitalización, Filosofía y Educación en Valores Cívicos y Éticos. En cuanto a contenidos inadecuados para la adolescencia presentes en videojuegos hemos detectado que, tanto familia como profesorado, manifiestan su preocupación por el videojuego GTA V. Una mayoría del alumnado de ESO en Asturias percibe los videojuegos como poco o nada inclusivos (68.42%) y afirma que estos representan poco o nada a personas con discapacidad (88.41%) o abordan escasamente temas de justicia y derechos LGBTQ+ (86.18%). En base a estos datos, hemos identificado un vínculo claro entre los videojuegos y la construcción de ciudadanía global en la adolescencia, lo cual ofrece tanto oportunidades como desafíos. Aunque en la mayoría de los videojuegos analizados se han detectado narrativas profundas y alineadas con la realidad actual, estos no suelen ser los más populares entre el público adolescente. Muchos de los videojuegos que abordan temáticas relacionadas con la ECG se encuentran principalmente en el ámbito de los videojuegos independientes (indie) o en los serious games.

Las percepciones del profesorado sobre el uso de videojuegos para la construcción de ciudadanía global son, en general, positivas, valorando su utilidad como herramienta educativa. Sin embargo, el profesorado que decide introducir videojuegos en sus prácticas educativas aún es una minoría. De hecho, el 71.01% del alumnado asturiano señala que nunca han recibido una tutoría o charla informativa sobre el uso de videojuegos por parte del profesorado. En los casos en los que el profesorado recurre al uso de videojuegos en el aula, es debido al deseo de innovar e incluir mejoras en su práctica docente.

RESUMEN en Inglés

The doctoral thesis studies the relationship between video games and the construction of a global citizenship (GCE) in the context of formal education, specifically, at the Compulsory Secondary Education level (ESO, in the Spanish educational system). In this context, we review, from a theoretical perspective, the historical evolution of video games, their typologies, the characteristics of adolescent gamers, gamer culture and the opportunities that appear in education, particularly in Compulsory Secondary Education, for the use of video games to foster the construction of global citizenship.



The methodology of this thesis uses a mixed research approach, combining quantitative (questionnaire) and qualitative (in-depth interviews with teachers and families, focus groups with students and content analysis of video games) data collection techniques.

The objectives of the thesis are:

1. To identify the video games used by students and to know their perceptions about them.
2. To examine the level of knowledge, perceptions and attitudes of teachers and families regarding video games.
3. To conduct a content analysis of various video games, identifying educational content within a selection of video games and experiences aimed at fostering global citizenship education in ESO.
4. To analyze how the education for global citizenship and the use of video games are addressed in the LOMLOE and the ESO curriculum in the Principality of Asturias.
5. To develop a learning situation focused on incorporating video games into global citizenship education with ESO students.

Some of the results obtained show that age and gender are factors that influence the use of video games. However, our results indicate that gender is a much more determining factor than age in most of the aspects investigated, as for example in the preference of the gaming device. Men report a significantly greater perception of community building through video games compared to women. The average age at which Asturian ESO students start playing video games is 7.5 years old. On the other hand, the favorite video games of the Asturian students participating in this research are mainly FIFA, Fortnite, Minecraft, GTA V, Roblox, which coincide to a large extent with the most successful in sales (AEVI, 2023). In addition, we found significant overlaps between the video games mentioned by the students as favorites and those identified by the teachers. Also, the preferred styles of gameplay across different devices are cooperative online and individual online modes.

The link between video games and GCE transcends the simple transmission of values. In order to carry out educational experiences based on video games, the selection of the video game is a fundamental aspect. The video games analyzed in this are directly connected to the subjects 'Technology and Digitalization', 'Philosophy' and 'Education in Civic and Ethical Values'. Regarding inappropriate content for adolescents in video games, we have detected that both families and teachers express their concern about the video game GTA V. A majority of ESO students in Asturias (68.42%) perceive video games as 'not very' or 'not at all' inclusive and affirm that they do not represent people with disabilities (88.41%) or barely address issues of justice and LGTBIQ+ rights (86.18%). Based on these data, we have identified a clear connection between video games and the construction of global citizenship in adolescence, which offers both opportunities and challenges. Although profound narratives that are reflective of current social issues have been detected in most of the video games analyzed, these tend not to be the most popular among adolescent audiences. Many of the video games that address themes related to the GCE are primarily found among the indie or



Universidad de Oviedo

serious games genres.

Teachers generally perceive the use of video games for fostering global citizenship positively, appreciating their value as educational tools. However, teachers who decide to introduce video games in their educational practices are still a minority. In fact, 71.01% of Asturian students say that they have never received an advisory session or informative talk from teachers on the use of video games. In cases where teachers choose to incorporate the use of video games in the classroom, it is often motivated by a desire to innovate and enhance their teaching practices.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	15
CAPÍTULO 1: EVOLUCIÓN HISTÓRICA, CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍAS DE LOS VIDEOJUEGOS	15
1.1. Evolución histórica de los videojuegos	16
1.2. Conceptualización de los videojuegos	28
1.3. Clasificaciones de los videojuegos	31
1.3.1. Serious games o videojuegos serios: definición y características	36
1.3.2. Tipos de <i>serious games</i>	37
1.4. Gamificación en educación: una alternativa al propio uso de videojuegos	39
CAPÍTULO 2: PERSONAS VIDEOJUGADORAS, CONSUMO DE VIDEOJUEGOS EN LA ADOLESCENCIA Y CULTURA GAMER	43
2.1. Cifras y datos estadísticos de consumo a nivel nacional	43
2.1.1. Uso de videojuegos en la adolescencia	44
2.1.2. Adolescencia e identidad en los mundos virtuales de los videojuegos	45
2.2. Perfiles de personas jugadoras	47
2.3. El <i>lore</i> de videojuegos y la cultura del videojuego.....	49
2.3.1. Foros y comunidades de personas jugadoras.....	51
2.3.2. Capital de juego: Easter Eggs, Cheat Codes, guías, etc.....	52
CAPÍTULO 3: VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL 56	
3.1. Educación para la ciudadanía global: una respuesta a la crisis eco-social .57	
3.1.2. Ámbitos de la educación para la ciudadanía global	62
3.1.3. Enfoques de la educación para la ciudadanía global	65
3.2. Las perspectivas antirracistas, no sexistas, inclusivas y ecológicas. Aportaciones al uso de los videojuegos en contextos educativos.	69
3.2.1. Ecología, Sostenibilidad y videojuegos	71
3.2.2. Videojuegos y antirracismo	72
3.2.2. Accesibilidad e inclusión en los videojuegos	73
3.3. Una mirada feminista hacia la industria del videojuego.....	77
3.3.1. Genealogía de mujeres pioneras en el desarrollo de videojuegos	79
3.3.2. Representación femenina y sexismo en los videojuegos	82

3.4. Retos y avances hacia la inclusión, la igualdad y el uso democrático de los videojuegos	84
CAPÍTULO 4. VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	90
4.1. Los videojuegos como medios para la ECG en la LOMLOE y el currículo escolar de ESO.	91
4.2. Diferentes usos curriculares de los videojuegos en la ESO	100
4.3. Alfabetización mediática y nuevas alfabetizaciones: la inclusión del análisis de videojuegos en el currículo educativo.....	104
4.4. El papel del profesorado en el uso de los videojuegos como medios en la ECG	108
4.4.1. El diseño de experiencias de aprendizaje basadas en videojuegos	109
4.4.2. Retos docentes del uso de videojuegos para la ECG	111
4.5. El rol de las familias como acompañantes en el uso de videojuegos para la ECG	113
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	117
CAPÍTULO 5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	117
5.1. Formulación del problema y objetivos de la investigación	118
5.1.1. Objetivos generales.....	118
5.1.2. Objetivos específicos	119
5.2. Fases de investigación	124
5.3. Muestra e informantes clave.....	126
5.4. Técnicas de investigación e instrumentos de recogida de información....	131
5.4.1. Grupos de discusión con alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias	133
5.4.2. Cuestionario dirigido al alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias.....	138
5.4.3. Entrevistas en profundidad con el profesorado de secundaria y las familias	143
5.4.4. Instrumento de recogida de información para el análisis de contenido de videojuegos	151
5.5. Criterios para garantizar la fiabilidad y la validez	154
5.6. Perspectiva de género y ética en la investigación.....	156
TERCERA PARTE: RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	163
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	163
6.1. Resultados obtenidos mediante los grupos de discusión.....	163
6.1.1. Uso de videojuegos y ciudadanía global	165
6.1.2. Percepciones sobre los videojuegos	167
6.1.3. El papel de las familias	169

6.1.4. Contenidos de los videojuegos	170
6.2. Resultados obtenidos mediante el cuestionario sobre el alumnado de ESO del Principado de Asturias	172
6.2.1. Uso de videojuegos, dispositivos utilizados para el juego y modos de juego.....	172
6.2.2. Percepción sobre las propias prácticas de uso y los contenidos de los videojuegos	177
6.2.3. Acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos	178
6.2.4. Videojuegos y ciudadanía global	181
6.2.5. Contenidos para la educación de ciudadanía global y el aprendizaje con videojuegos	192
6.3. Resultados de las entrevistas al profesorado y a las familias del alumnado de ESO	198
6.3.1. Relación entre videojuegos y ciudadanía global	199
6.3.2. Percepciones y valoraciones sobre los videojuegos	206
6.3.3. Experiencia personal del profesorado con el uso educativo de videojuegos y resultados	212
6.3.4. El papel de las familias y el centro educativo	221
6.4. Resultados obtenidos mediante el instrumento para el análisis de contenido de videojuegos	231
6.4.1. Resultados del análisis de contenido de cada videojuego	233
6.4.2. Resultados globales del análisis de contenido de videojuegos	257
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN	261
7.1. Discusión de los resultados y conclusiones	261
7.1.1. Videojuegos y dispositivos más utilizados por el alumnado.....	261
7.1.2. Percepciones en torno a estereotipos, valores y usos educativos de los videojuegos.....	264
7.1.3. Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado y las familias	266
7.1.4. Experiencias de uso de videojuegos comerciales y <i>serious games</i> para la educación en ciudadanía global en la ESO.....	269
7.1.5. Videojuegos actuales para la educación para la ciudadanía global	270
7.2. Líneas de actuación sobre el uso de videojuegos para la ECG dirigidas a toda la comunidad educativa y a la mejora de la presente investigación	272
7.3.1. Líneas de actuación para la ECG mediante el uso de videojuegos dirigidas a toda la comunidad educativa.....	273
7.3.2. Reflexiones y propuestas para la continuidad de la investigación y mejoras de futuro	285
REFERENCIAS	288

ANEXOS	317
Anexo I. Glosario de términos	318
Anexo II. Infografía ámbitos de la ECG	321
Anexo III. Competencias clave y rol de los videojuegos	322
Anexo IV. Modelos de protocolos de consentimiento informado	324
Anexo V. Modelo de carta de solicitud de colaboración en la investigación	328
Anexo VI. Guion de preguntas del grupo de discusión con adolescentes	330
Anexo VII. Proceso de validación de jueces	331
Anexo VIII. Guiones de preguntas de las entrevistas	344
Anexo IX. Modelo de cuestionario final	349
Anexo IX. Proceso de sistematización del cuestionario	352
Anexo X. Tablas complementarias de los datos del cuestionario	353
Anexo XI. Mapa global de relaciones entre códigos de las entrevistas.....	365
Anexo XII. Transcripciones entrevistas y grupos de discusión	366

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. CLASIFICACIÓN DE TIPOLOGÍAS DE VIDEOJUEGOS SEGÚN DISTINTA AUTORÍA	34
TABLA 2. COMPARATIVA ENTRE ECG BLANDA Y ECG CRÍTICA.....	65
TABLA 3. TIPOS DE PROTESTAS Y USOS POLÍTICOS EN Y DEL VIDEOJUEGO	86
TABLA 4. BÚSQUEDA TERMINOLÓGICA SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL EN LA LOMLOE	92
TABLA 5. BÚSQUEDA TERMINOLÓGICA SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA	93
TABLA 6. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS	96
TABLA 7. BÚSQUEDA TERMINOLÓGICA SOBRE VIDEOJUEGOS	101
TABLA 8. SÍNTESIS DE LOS OBJETIVOS DE LA TESIS	120
TABLA 9. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES CLAVE: PROFESORADO, FAMILIAS Y ALUMNADO	128
TABLA 10. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN REALIZADOS	136
TABLA 11. RESUMEN DE LAS ENTREVISTAS LLEVADAS A CABO	148
TABLA 12. DIMENSIONES PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE VIDEOJUEGOS	152
TABLA 13. ORGANIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	163
TABLA 14. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN ..	164
TABLA 15. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	172
TABLA 16. RESULTADOS DESCRIPTIVOS SOBRE EL USO DE VIDEOJUEGOS, LOS DISPOSITIVOS UTILIZADOS PARA ESTE FIN Y MODOS DE JUEGO	173
TABLA 17. RESULTADOS DESCRIPTIVOS SOBRE LOS MOTIVOS POR LOS QUE DECIDEN COMPRAR O JUGAR UN VIDEOJUEGO	173
TABLA 18. FRECUENCIA DE USO DE VIDEOJUEGOS	176
TABLA 19. RESULTADOS DESCRIPTIVOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE SU PROPIO USO DE VIDEOJUEGOS	178
TABLA 20. RESULTADOS DESCRIPTIVOS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO, SEGUIMIENTO Y SUPERVISIÓN EN EL USO DE VIDEOJUEGOS.....	179
TABLA 21. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EL USO DE VIDEOJUEGOS NO RECOMENDADOS PARA LA ADOLESCENCIA	180
TABLA 22. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO, SEGUIMIENTO Y SUPERVISIÓN EN EL USO DE VIDEOJUEGOS ENTRE CURSOS AGRUPADOS DE LA ESO	180
TABLA 23. RESULTADOS DESCRIPTIVOS SOBRE LA DIMENSIÓN GÉNERO	182
TABLA 24. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE GÉNERO	186
TABLA 25. RESULTADOS DESCRIPTIVOS SOBRE VIOLENCIA Y CONFLICTOS ARMADOS	187
TABLA 26. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA Y CONFLICTOS ARMADOS EN VIDEOJUEGOS	188
TABLA 27. DATOS DESCRIPTIVOS SOBRE INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LOS VIDEOJUEGOS.....	189
TABLA 28. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS INTERCULTURALIDAD, INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LOS VIDEOJUEGOS.....	190

TABLA 29. PORCENTAJES Y MEDIA DEL ÍTEM “LOS VIDEOJUEGOS TRANSMITEN MENSAJES CONSUMISTAS”	192
TABLA 30. DATOS DESCRIPTIVOS DE LOS CONTENIDOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ECG	193
TABLA 31. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LOS CONTENIDOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ECG	195
TABLA 32. PERCEPCIÓN SOBRE LOS VIDEOJUEGOS	196
TABLA 33. TEMAS PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	198
TABLA 34. VIDEOJUEGOS ANALIZADOS, TEMAS ABORDADOS EN ELLOS Y RELACIÓN CON ÁMBITOS DE ECG	231
TABLA 35. ESTRUCTURA DE LOS RESULTADOS INDIVIDUALES DE CADA VIDEOJUEGO.....	233
TABLA 36. FICHA TÉCNICA AMONG US	234
TABLA 37. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO THROUGH THE DARKEST OF TIMES CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	235
TABLA 38. FICHA TÉCNICA FROSTPUNK	236
TABLA 39. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO FROSTPUNK CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	237
TABLA 40. FICHA TÉCNICA TROUGH THE DARKEST OF TIMES.....	239
TABLA 41. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO THROUGH THE DARKEST OF TIMES CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	240
TABLA 42. FICHA TÉCNICA PAPERS PLEASE	241
TABLA 43. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO PAPERS, PLEASE CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	242
TABLA 44. FICHA TÉCNICA THIS WAR OF MINE.....	244
TABLA 45. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO THIS WAR OF MINE CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.....	245
TABLA 46. FICHA TÉCNICA BEHOLDER	246
TABLA 47. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO BEHOLDER CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	248
TABLA 48. FICHA TÉCNICA FORGE OF DESTINY.....	249
TABLA 49. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO FORGE OF DESTINY CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.....	251
TABLA 50. FICHA TÉCNICA VENBA	252
TABLA 51. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO VENBA CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	254
TABLA 52. FICHA TÉCNICA LIFES IS STRANGE: TRUE COLORS	255
TABLA 53. VINCULACIÓN DEL VIDEOJUEGO LIFE IS STRANGE: TRUE COLORS CON ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS	256
TABLA 54. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE SOBRE ECG BASADA EN EL VIDEOJUEGO BEHOLDER	276

ÍNDICE DE IMAGENES

IMAGEN 1. LÍNEA DEL TIEMPO: HISTORIA DE LOS VIDEOJUEGOS	18
IMAGEN 2. LOGO DE LA EMPRESA ATARI	21
IMAGEN 3. EL ICÓNICO PERSONAJE DONKEY KONG	22
IMAGEN 4. CONSOLA PORTÁTIL "NINTENDO DS	24
IMAGEN 5. KRATOS, PROTAGONISTA DE GOD OF WAR	24
IMAGEN 6. EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES CONSOLAS POR DÉCADAS	27
IMAGEN 7. MUJERES PIONERAS EN LA INDUSTRIA DEL VIDEOJUEGO	79
<i>IMAGEN 8. GÉNERO DE PROTAGONISTAS DE VIDEOJUEGOS ENTRE 2015 Y 2020</i>	83
IMAGEN 9. ENFOQUES SOBRE LOS QUE SE RIGE LA LOMLOE (2020)	92
IMAGEN 10. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	124
IMAGEN 11. PROCESO SEGUIDO PARA LA ELECCIÓN DE LA MUESTRA	126
IMAGEN 12. DIAGRAMA DE SANKEY DE LAS PRINCIPALES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	150
IMAGEN 13. NUBE DE PALABRAS SOBRE CIUDADANÍA GLOBAL	202
IMAGEN 14. MAPA DE RELACIONES DEL CÓDIGO GÉNERO	204
IMAGEN 15. MAPA DE RELACIONES ENTRE LOS CÓDIGOS USO DE VIDEOJUEGOS, PERCEPCIONES Y OPINIONES SOBRE VIDEOJUEGOS	207
IMAGEN 16. MAPA DE RELACIONES DE CÓDIGOS VINCULADOS CON LAS EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO	213
IMAGEN 17. MAPA DE RELACIONES DE CÓDIGOS DEL ENTORNO	222
IMAGEN 18. AMONG US	234
IMAGEN 19. FROSTPUNK	237
IMAGEN 20. TROUGH THE DARKEST OF TIMES	239
IMAGEN 21. PAPERS, PLEASE	242
IMAGEN 22. THIS WAR OF MINE	244
IMAGEN 23. BEHOLDER. COMPLETE EDITION	247
IMAGEN 24. FORGE OF DESTINY	250
IMAGEN 25. VENBA	253
IMAGEN 26. LIFE IS STRANGE: TRUE COLORS	255
IMAGEN 27. CARACTERÍSTICAS DE LOS VIDEOJUEGOS REFLEXIVOS	276

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO SEGÚN SU IDENTIDAD DE GÉNERO	141
GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDAD.....	142
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR CURSO DE LA ESO	142
GRÁFICO 4. MOTIVOS QUE INFLUYEN EN LA COMPRA O SELECCIÓN DE UN VIDEOJUEGO.....	174
GRÁFICO 5. SEGUIMIENTO DE CREADORES DE CONTENIDO	175
GRÁFICO 6. PREFERENCIA DE HOMBRES Y MUJERES POR EL DISPOSITIVO DE JUEGO	176
GRÁFICO 7. PREFERENCIA EN EL MODO DE JUEGO ENTRE HOMBRES Y MUJERES...177	
GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE PREFERENCIA DE PERSONAJE.....	184
GRÁFICO 9. CONTRASTE DE MEDIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES SOBRE LA PREFERENCIA DE PERSONAJE.....	185
GRÁFICO 10. FRECUENCIA DE JUEGO A VIDEOJUEGOS SOBRE CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE Y PROTECCIÓN DE LOS ANIMALES	192

INTRODUCCIÓN

Los cambios y retos que se están produciendo en las sociedades del siglo XXI ponen de manifiesto la necesidad de formar personas conscientes de que viven en un mundo global interconectado. En este sentido, la educación para la ciudadanía global (ECG) busca desarrollar una conciencia global que capacite para enfrentar las injusticias, actuando en favor del cumplimiento de los derechos humanos y buscando transformar la sociedad actual en una más justa y sostenible (Andreotti, 2014, 2016, 2021; Andreotti, 2024; Bourn, 2016, 2020, 2023; Pashby *et al.*, 2020; Santamaría-Cárdaba, 2020; Stein *et al.*, 2022, 2023, 2024). La definición aportada por la red *Global Education Network Europe* (GENE, 2022), a través de la Declaración de Dublín plantea que la ECG “permite a las personas reflexionar críticamente sobre el mundo y su lugar en él; abrir sus ojos, corazones y mentes a la realidad del mundo a nivel local y global” (p.3).

Distintas entidades como la *Academic Network on Global Education* (ANGEL, 2024), la GENE (2022) o la UNESCO (2015, 2021) abogan por introducir y promover la educación para la ciudadanía global desde el ámbito educativo formal. Actualmente, en nuestro país, la educación para la ciudadanía global forma parte de los currículos educativos regulados por la LOMLOE (2020), señalando que la educación del alumnado no se basa únicamente en la adquisición de contenidos académicos, sino que es un proceso mucho más complejo que debe favorecer el desarrollo de competencias que promuevan el compromiso cívico, la solidaridad, y la justicia social a nivel global. Esto se concreta a través de materias específicas, como la Educación en Valores Cívicos y Éticos, y de enfoques transversales que abordan temas de derechos humanos, igualdad de género, sostenibilidad ambiental y diversidad cultural.

La presente tesis doctoral se ha concebido como una exploración profunda de los vínculos que se podrían establecer entre los videojuegos y la educación para la ciudadanía global en el ámbito de la educación formal. Este trabajo se ha diseñado con la finalidad de ofrecer una aportación crítica y fundamentada al creciente cuerpo de investigaciones que conforman el campo de los videojuegos. Si se tiene en cuenta el éxito de los videojuegos en la actualidad, especialmente entre las personas menores de edad (Boente-Antela *et al.*, 2020), realizar investigaciones en este campo parece algo necesario y de gran relevancia. Dada la importancia de la adolescencia como etapa de socialización y momento clave en la educación de las personas jóvenes, y dado el papel que los videojuegos están

teniendo en esa socialización, así como la creciente relevancia de la ciudadanía global en la educación contemporánea, surge una pregunta fundamental: ¿Qué relación tienen los videojuegos con la construcción de ciudadanía global en la adolescencia?

Para autores como Venegas y Moreno (2021), el videojuego tiene un papel relevante en las formas de interacción y mediación de la organización social, contribuyendo a la acción colectiva. Para estos autores, la reivindicación ya no se manifiesta solamente en las calles, sino que cohabita también en espacios virtuales como el videojuego. En este sentido, el uso de videojuegos dentro del aula con la guía y acompañamiento del profesorado, proporciona al alumnado diversas oportunidades: por un lado, el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para trabajar contenidos educativos sobre ciudadanía global; y por otro, iniciarse en los procesos de alfabetización mediática y alfabetización crítica a través de estos medios, lo cual es uno de los principales retos que plantea la sociedad actual para el ámbito educativo (Buckingham, 2005; Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012; Revuelta Domínguez y Pedrera Rodríguez, 2019). En este contexto, el uso de videojuegos en la educación formal no solo permite la integración de un elemento motivador y familiar para el alumnado en el proceso educativo, sino que también puede servir como una herramienta para trabajar contenidos relacionados con la ciudadanía global y fomentar la alfabetización mediática entre el alumnado.

Reconociendo la importancia de estos aspectos en la educación contemporánea, esta tesis se propone abordar varios objetivos generales: 1. Identificar y analizar una selección de videojuegos comerciales y *serious games* consumidos por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, 2. Mapear usos educativos de los videojuegos comerciales y *serious games* en la educación para la ciudadanía global, y 3. A partir de los datos recabados, proponer líneas de actuación sobre el uso de videojuegos para la educación en ciudadanía global con alumnado de ESO. Con estos propósitos se ha desarrollado un total de siete capítulos, cuatro de los cuales forman el marco teórico, y los otros tres dan forma al marco metodológico, los resultados, las conclusiones y líneas de actuación. Todos ellos, en conjunto, tratan de responder a los objetivos expuestos anteriormente.

A lo largo del primer capítulo se realiza un recorrido por la historia de los videojuegos. Se trata de un análisis de cómo surgen y en qué contexto se han

desarrollado, buscando comprender qué motivaciones han provocado que evolucionen de una forma tan rápida. En este sentido, los rasgos sociales y culturales distintivos de una sociedad en una época concreta influyen en las tendencias del diseño de juegos y videojuegos (Pérez-Latorre, 2012), ya que el espacio virtual del videojuego es un lugar donde suceden acontecimientos que posteriormente se reflejan en el plano físico (Venegas y Moreno, 2021). Por tanto, los juegos y videojuegos pueden y deben analizarse como modelos dramáticos sobre aspectos profundamente enraizados en la cultura de la que forman parte (Pérez-Latorre, 2012). A continuación, se plantean distintas definiciones (Jolivald, 1994; Frasca, 2001; Zyda, 2005; Levis, 2013; Ranzolin, 2018; Soto-Ardila, 2019 y Aranda et al., 2020) aportadas en diferentes años y de diversa autoría para la conceptualización de los videojuegos. Por último, este capítulo finaliza con una comparativa sobre clasificaciones de videojuegos, siendo plenamente conscientes de que tales clasificaciones pueden variar en función de los criterios que se utilicen y que es prácticamente imposible encontrar una clasificación definitiva. Sin embargo, dicha selección de clasificaciones obedece al deseo de mostrar las diferentes miradas existentes en torno al videojuego y sus tipos, como reflejo de la diversidad, el contexto, la época, el enfoque, etc.

El segundo capítulo tiene como finalidad retratar el perfil de las personas usuarias de videojuegos, indagando sobre algunas de sus características, así como sobre peculiaridades de la cultura ligada a esta forma de entretenimiento. Al igual que ocurre con los distintos tipos de videojuegos, también existen diversas tipologías para clasificar a las personas jugadoras y conocerlas puede resultar de gran utilidad a la hora de establecer futuras formas de trabajar en el aula con videojuegos. Dentro del amplio perfil de personas videojugadoras que integran la comunidad gamer, se presta especial atención a la adolescencia, por ser la etapa que engloba a uno de los principales colectivos investigados en esta tesis: el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Para finalizar, en este capítulo también se busca indagar acerca de las comunidades y foros que se crean con personas afines al mundo del videojuego y que comparten el mismo hobby, así como las interacciones y relaciones que se establecen en base al denominado “capital de juego” (Consalvo, 2007). Tanto el primer capítulo como el segundo poseen un carácter introductorio y pretenden ser un viaje desde el pasado hacia el presente y futuro de los videojuegos.

El capítulo tercero ofrece una revisión teórica de los conceptos de educación para la ciudadanía global y ciudadanía digital, tal y como son entendidos en esta tesis. La educación para la ciudadanía global es un concepto amplio, cambiante y complejo, que engloba varios ámbitos como la educación antirracista, la educación para el desarrollo, la educación para la diversidad e inclusión, la educación para la igualdad de género, la educación para la ciudadanía global y la solidaridad internacional, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la ciudadanía mundial, la educación para el desarrollo global, el aprendizaje global, trabajo juvenil global, la educación para los derechos humanos, la educación intercultural, el aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental y la educación para la paz (GENE, 2022). Estos ámbitos están presentes en las temáticas tratadas en muchos videojuegos que han encontrado maneras de incorporar estos temas globales, como la justicia social, la diversidad cultural y la sostenibilidad ambiental, en su trama y en sus mecánicas (Moreno, 2021; Pérez-Pereiro, Sobrino-Freire y Rodríguez-Castro, 2022). Finalmente, fruto de estos ámbitos de la ECG, en este capítulo hemos querido establecer la importancia de las aportaciones de las perspectivas antirracistas, no sexistas, inclusivas y ecológicas en el uso de los videojuegos.

En el capítulo cuarto se explora la Ley Orgánica de Educación vigente actualmente en nuestro país, la LOMLOE (2020), con el fin de identificar qué funciones pueden desempeñar los videojuegos en la educación para la ciudadanía global. Asimismo, se examina cómo los videojuegos pueden integrarse en los distintos elementos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias y su relación con la ciudadanía global. Para concluir este capítulo, hemos reflexionado sobre el rol que profesorado y familias deben adoptar en relación con el uso de los videojuegos. En particular, se aborda el acompañamiento de las familias en el uso de videojuegos durante la adolescencia y su interacción con los centros educativos. Además, se destaca el rol del profesorado en la utilización de los videojuegos como herramientas para la alfabetización mediática, y como vehículos de transmisión de contenidos curriculares en la ESO en la educación para la ciudadanía global.

El quinto capítulo está dedicado a describir en profundidad el diseño de investigación adoptado en esta tesis. Inicialmente, se detalla el proceso de selección de la población objetivo y la muestra utilizada en el estudio. Posteriormente, considerando los objetivos propuestos, se ha adoptado una

metodología mixta, combinando técnicas de recogida y análisis de datos cualitativas y cuantitativas. En primer lugar, se realizaron entrevistas en profundidad con el profesorado y las familias, para explorar de manera detallada sus opiniones sobre el uso de videojuegos. Posteriormente, se aplicó un cuestionario dirigido al alumnado de secundaria con el fin de captar sus percepciones y experiencias sobre los videojuegos. Complementariamente, se llevó a cabo un análisis de contenido de ciertos videojuegos previamente seleccionados. Estas diferentes formas de aproximación al objeto de estudio proporcionaron una diversidad de voces y experiencias que enriquecieron de manera importante la información obtenida. Además, este capítulo también dedica una sección específica a la integración de la perspectiva de género en todos los aspectos de la investigación, desde la formulación de preguntas hasta la interpretación de los resultados. Asimismo, se abordan las cuestiones éticas que se tomaron en cuenta para garantizar el respeto y la protección de las personas participantes en todo momento. Finalmente, se exponen los criterios empleados para asegurar la fiabilidad y validez de la investigación, lo que demuestra el rigor con el que se ha realizado el estudio y la solidez de los resultados obtenidos.

En el capítulo sexto se presentan los resultados obtenidos a partir de la investigación llevada a cabo, siguiendo los pasos delineados en la metodología descrita en el capítulo anterior. Este apartado tiene como objetivo exponer los principales hallazgos obtenidos en cada técnica de investigación, y agrupados por dimensión de análisis. Por último, esta tesis se cierra con el séptimo capítulo en el cual son sometidos a discusión los principales resultados presentados en el capítulo anterior. Mediante la discusión de los resultados pretendemos relacionar los conceptos teóricos que han sentado la base de esta investigación con los resultados obtenidos en el transcurso de la misma, desarrollando una vinculación entre los resultados de otras investigaciones relacionadas con las temáticas de estudio y nuestros hallazgos, interpretando y dando una serie de explicaciones causales sobre los mismos. Fruto de dicha discusión, establecemos las conclusiones de esta tesis y proponemos una serie de recomendaciones a modo de guía para el uso de videojuegos en el aula, especialmente para la educación para la ciudadanía global. También, en este capítulo se destacan las fortalezas y la relevancia de esta investigación, reflexionando acerca de la adecuación de la metodología empleada en cuanto a los objetivos marcados y los procedimientos desarrollados. En este sentido, también tienen cabida ciertas reflexiones sobre las

excepciones encontradas, la falta de correlación existente entre algunos de los componentes estudiados o la existencia de nuevos interrogantes. Además, hemos considerado pertinente reflexionar sobre las posibilidades de ampliar y continuar este trabajo en futuros estudios, ya que, si bien esta tesis ha arrojado luz sobre el papel de los videojuegos en la educación y la construcción de la ciudadanía global, también ha dejado abiertas varias líneas de investigación y especialmente de acción, que merecen ser exploradas con mayor profundidad en el futuro.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EVOLUCIÓN HISTÓRICA, CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍAS DE LOS VIDEOJUEGOS

Ya a finales del siglo XX García-Jiménez (1993) afirmaba que los videojuegos, como cualquier otro relato digital, pueden constituirse en signos culturales (función iconológica) que proponen una determinada interpretación del mundo, sus hechos y sucesos (función ideológica). La función ideológica se refiere a la manera en que estos medios representan la realidad e influyen y modelan las percepciones y valores de las personas jugadoras. A este respecto, los videojuegos, al igual que otras formas de narrativas digitales, incorporan y transmiten una serie de mensajes implícitos y explícitos que reflejan y perpetúan ciertas ideologías. Estos mensajes pueden estar relacionados con temas como la violencia, el género, la inmigración, la política, la economía y muchas otras facetas de la vida social y cultural. En este sentido, el recorrido histórico propuesto en esta tesis permite contextualizar cómo las representaciones en los videojuegos han cambiado a lo largo del tiempo, a la vez que el propio medio ha ido evolucionando desde un punto de vista tecnológico. Analizar la evolución histórica de estas producciones audiovisuales permite ofrecer una visión más compleja de los procesos por los cuales los videojuegos han influido en la cultura y la sociedad, y cómo, a su vez, la cultura y la sociedad han influido en los contenidos y formatos que han ido adoptando los videojuegos. Este recorrido es fundamental para entender un fenómeno de tanta complejidad y que ha tenido un impacto sociocultural muy importante en las últimas décadas.

Desde la antigüedad los juegos tradicionales han aportado información relevante sobre cómo está configurado nuestro mundo y nuestras relaciones con el mismo; sin embargo, hasta hace relativamente poco tiempo no han sido analizados en profundidad (Pérez-Latorre, 2012). Así pues, una de las investigaciones más relevantes sobre el juego es *Homo Ludens* (Huizinga, 2012) y, tomando como punto de partida esta obra, el videojuego es entendido como una expresión extendida, contemporánea y compleja del juego tradicional, que influye en la forma que las personas tienen de trabajar, relacionarse, consumir, amar, aprender y, en definitiva, en su forma de vivir. De ahí la necesidad de conocer su pasado para entender su papel en el presente y en el futuro de nuestras

sociedades. En este sentido, es importante tener presente que los videojuegos son elementos activos de la industria del entretenimiento que están estrechamente relacionados con la producción y la difusión audiovisual (Lafrance, 1994).

Además, los videojuegos son los pioneros del concepto multimedia interactivo al combinar diferentes medios de expresión, como texto, imágenes, audio, video y animación, y permitiendo la participación activa de la persona usuaria. La interactividad es una característica clave, que los separa del cine y la televisión, y que implica la capacidad para la toma de decisiones y para afectar al desarrollo de su narrativa. A este respecto, Levis (2013) afirma que “la interactividad de un sistema es mayor cuanto mayor es el nivel de actuación posible del usuario sobre el mensaje emitido” (p. 23). Es decir, cuanto mayor control existe por parte de la persona usuaria y mayor sea la posibilidad de intervenir en el contenido y la forma en que se presenta el mensaje en un videojuego, mayor será la interactividad de éste. De hecho, a medida que los videojuegos han evolucionado desde simples juegos de *Arcade* a experiencias más complejas, interactivas e inmersivas, ha aumentado sus posibilidades como herramienta educativa. Algunos videojuegos han encontrado maneras de incorporar temas globales, como la justicia social, la diversidad cultural y la sostenibilidad ambiental, en su trama y en sus mecánicas (Moreno, 2021; Pérez-Pereiro, Sobrino-Freire y Rodríguez-Castro, 2022). Así pues, para Levis (2013) la evolución de los videojuegos puede definir las formas de ficción del futuro, de ahí la necesidad de comprender qué son y cómo han ido desarrollándose.

1.1. Evolución histórica de los videojuegos

Los videojuegos tienen una naturaleza intrínseca interactiva, aunque en sus inicios eran sistemas cerrados que ofrecían un número limitado de opciones posibles para controlar el juego. A pesar de su limitada interactividad inicial, el hecho de que permitieran dirigir lo que sucedía en la pantalla los hizo muy atractivos para el público. La transformación del ordenador en una máquina capaz no sólo de ser una eficaz herramienta de trabajo, sino también una versátil fuente de entretenimiento se debe en gran medida al impacto de los videojuegos sobre los hábitos de ocio. Entre otras cosas, los videojuegos propiciaron la incorporación de la pantalla a color y los circuitos de reproducción de sonido en los ordenadores personales (Levis, 2013).

Desde sus orígenes el ámbito tecnológico ha sido especialmente resistente a los hallazgos y contribuciones de las mujeres, a pesar de haber sido pioneras en

el campo de la programación (Amores, 2023). Méndez-Martínez (2017) señala que las mujeres fueron históricamente excluidas del mundo de la informática y los videojuegos, ya que estas áreas fueron consideradas "territorio masculino", al estar asociadas con la racionalidad, la tecnología y la violencia, características atribuidas también a muchos videojuegos. Por otro lado, se vincularon cualidades como la afectividad, la ternura y los cuidados al ámbito de "lo femenino". De este modo, la masculinidad hegemónica ha quedado asociada de manera intrínseca con las competencias y habilidades tecnológicas, mientras que la femineidad ha sido construida socialmente como carente de dichas habilidades (Jenson y de Castell, 2008; Márquez, 2014; Valdés-Argüelles, Fueyo Gutiérrez y Verdeja Muñiz, 2024).

Esta percepción ha tenido un impacto especialmente negativo a la contribución de las mujeres en la industria del videojuego, limitando su acceso al empleo y a la participación activa. Además, en los casos en los que las mujeres han contribuido significativamente, su labor ha sido sistemáticamente borrada o minimizada. Esto se debe, en parte, a que algunos de los manuales de referencia sobre la historia de los videojuegos, tal y como ocurre en otros campos o áreas de conocimiento, han ignorado e invisibilizado las aportaciones de las mujeres (Bjørn y Rosner, 2021). Para facilitar el seguimiento del recorrido histórico desarrollado en este capítulo, la Ilustración 1 presenta una línea del tiempo que abarca los principales hitos en la historia de los videojuegos, desde 1952 hasta 2020.

Imagen 1. Línea del tiempo: Historia de los videojuegos



Valdés-Argüelles, Fueyo Gutiérrez y Verdeja Muñiz (2024, p. 918)

✚ **Antecedentes de los videojuegos**

Los orígenes de los ordenadores y de internet están estrechamente vinculados con el ámbito militar. Desde el mismo momento de su concepción, la informática y el ámbito militar mantuvieron siempre una relación de simbiosis, ya que los primeros ordenadores se crearon para fines exclusivamente militares. También los videojuegos, al igual que algunos medios de comunicación, se han beneficiado de innovaciones tecnológicas desarrolladas con fines militares como la generación de imágenes en 2D y en 3D, los sistemas de retroalimentación, etc. (Levis, 2013).

Un ejemplo de la relación existente entre los videojuegos y la industria militar es la “teoría de juegos” (Von Neumann y Morgenstern, 1944). El matemático norteamericano de origen húngaro, John Von Neumann, es el creador de dicha teoría que tuvo importantes aplicaciones estratégicas de carácter militar, y sentó las bases teóricas para el desarrollo de videojuegos en los que se toman decisiones estratégicas (Shoham y Leyton-Brown, 2009). Se trata de un enfoque matemático para analizar el comportamiento estratégico en situaciones de interacción entre dos o más personas jugadoras. Además, John Von Neumann participó en el desarrollo de la bomba atómica y también definió el principio sobre el cual funcionan hoy todos los ordenadores, lo que permitió el desarrollo de las primeras consolas de videojuegos (Aris, 2006). No obstante, fue Klara Dán Von Neuman (1911-1963) quien enseñó a programar la máquina ENIAC al equipo responsable del proyecto y revisó el programa final, pese a que no tenía formación matemática previa, aprendió a programar de manera autodidacta. Paradójicamente, Klara Dan Von Neuman vivió a la sombra de su marido, y mientras él hoy día es recordado y goza del reconocimiento de la sociedad, ella fue invisibilizada y todavía hoy su contribución es desconocida para la mayoría de la población (Sánchez, 2017).

✚ **Década de 1950. Prehistoria de los videojuegos**

En el año 1952, Alexander Shafto Douglas presenta su tesis doctoral de matemáticas en la Universidad de Cambridge (Inglaterra) basada en la interactividad entre seres humanos y ordenadores. Dicha tesis incluía un programa versión del tres en raya (Nought and crosses) llamado OXO, que permitía enfrentar una persona humana contra la máquina EDSAC (Electronic Delay Storage Automatic Calculator), la primera que podía almacenar programas electrónicos. OXO no tuvo ningún tipo de popularidad ni repercusión porque

aparte de ser una tesis de investigación, solo podía ser jugado en la EDSAC de Cambridge, pues era la única que existía en todo el mundo (Piqué, 2011).

Posteriormente, un científico llamado William (Willy) Higginbotham, que trabajaba en los laboratorios Brookhaven Nacional, decidió hacer un juego interactivo en 1958. Con un osciloscopio, un ordenador analógico y unos interruptores básicos creó un sencillo juego de tenis para dos personas, en el que una pequeña pelota cuadrada rebotaba en la pantalla y las personas jugadoras debían golpearla con sus raquetas hasta perder. Este juego fue denominado Tennis for Two. Higginbotham no patentó nunca su invento, pues para él la única utilidad de este juego era despertar la curiosidad científica y entretener durante un rato a las personas visitantes de su laboratorio (Jolival, 1994).

🚩 **Década de 1960. Primeros pasos en el mundo de los videojuegos**

Cuatro años más tarde de la aparición de *Tennis for Two*, Steve Rusell, un estudiante de tercer ciclo del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), creó en 1962 junto a otros compañeros *Spacewar!* (“¡Guerra Espacial!”). El juego de Rusell incorporaba una importante innovación tecnológica para la época: la pantalla de rayos catódicos. El *Spacewar!* causó un gran impacto en la comunidad informática de la época (Levis, 2013). A finales de los 60 el ingeniero Ralph H. Baer, junto con Albert Maricon y Ted Dabney, planteó la posibilidad de incluir algún tipo de juego a desarrollar en la pantalla del televisor. Dabney fue el encargado del diseño de hardware, mientras que Maricon se centró en la parte de negocios. Por su parte, Baer es considerado el padre de los videojuegos, ya que en 1966 diseñó el prototipo de la primera consola concebida para ser utilizada con un televisor doméstico. A pesar de su innovadora propuesta, Baer se vio en la necesidad de ir de compañía en compañía en busca de fondos para su proyecto (Belli y López, 2008; Díez-Gutiérrez *et al.*, 2004).

No obstante, a pesar de que en esta década se desarrollaron algunos juegos electrónicos, su popularidad aún era muy limitada. Esto fue debido a que, en este período, la tecnología todavía no estaba lo suficientemente avanzada como para permitir el desarrollo de videojuegos complejos. Sin embargo, de forma general, en esta década se produjo un importante desarrollo tecnológico y científico con avances en la informática y la electrónica, como por ejemplo la pantalla de rayos catódicos, que allanaron el camino para la creación de los futuros videojuegos en pantallas de televisor.

🚩 **Década de 1970. El nacimiento de la compañía Atari**

En 1971 una compañía llamada Magnavox compra la tecnología del proyecto de Baer y comienza a desarrollar comercialmente el primer sistema de videojuego casero conocido con el nombre de *Odyssey*. El sistema contaba con un juego simple de ping pong. Era una máquina, muy sencilla, que generaba dos puntos cuadrados para representar a las dos personas jugadoras (las raquetas), una pelota y una línea central. No había efectos de sonido ni podía contabilizar los puntos hechos, por tanto, la persona jugadora debía hacerlo mentalmente (Piqué, 2011).

Por otro lado, a comienzos de esta misma década, Nolan Bushnell desarrolló *Computer Space*, se trataba de una versión simplificada para una sola persona del juego creado por Rusell casi diez años antes. En 1972 Bushnell junto con Ted Dabney funda la histórica compañía Atari con la misión de desarrollar juegos electrónicos. Bushnell probó el juego de ping pong de *Odyssey* y contrató a uno de los programadores, Alan Alcorn. Junto con él desarrolló el primer juego exitoso de Arcade basado en la idea de Willy Higginbotham.

Pong fue el primer juego de monedas que tuvo un gran éxito y convirtió a Atari en la compañía de más rápido crecimiento en América (Piqué, 2011).

Como resultado, en 1977 *Atari* lanzó su primera consola de videojuegos doméstica, la Atari 2600, que se convirtió en un éxito de ventas (Wolf, 2008). Así pues, Nolan Bushnell también es considerado uno de los padres del videojuego, aunque en su caso lo correcto sería definirlo como el padre de la industria del videojuego, ya que fue el cofundador de una de las compañías más importantes. Al mismo tiempo, una de las primeras pioneras de los videojuegos es Carol Shaw, una programadora de videojuegos pionera que trabajó en Atari durante esta década. Su trabajo ha sido reconocido como un hito en la historia de los videojuegos y ha inspirado a muchas mujeres a seguir carreras en la programación y el diseño de videojuegos (Kent, 2001). No obstante, otra de las madres de los videojuegos en esta década, Joyce Weisbecker, que comenzó a desarrollar videojuegos en el año 1976 no fue reconocida como la primera mujer desarrolladora de videojuegos hasta finales de 2017 (Cano, 2018).

Imagen 2. Logo de la empresa Atari



Fuente: Wikipedia

🚩 **Década de 1980. Revolución arcade y plataformera**

Imagen 3. El icónico personaje Donkey Kong



Fuente: Fandom

A principios de los años 80 aparecieron los ordenadores PC y también apareció Odyssey 2 de Phillips, así como el sistema de videojuegos Intellivision de Mattel. Del mismo modo, 1980 es el año de lanzamiento de uno de los videojuegos más icónicos, Pac-Man, creado por la empresa Namco (Hansen, 2018). También 1981 es un año histórico para Nintendo y el mundo de los videojuegos: apareció por primera vez Donkey Kong, diseñado por Shigeru Miyamoto. En este juego surgió uno de los personajes más duraderos y relevantes de la historia de los videojuegos, Mario, aunque por entonces era un carpintero llamado Jumpman. Así pues, en los videojuegos en las décadas de 1970 y 1980 los personajes jugables eran predominantemente masculinos, y rara vez tenían protagonistas femeninas (Martínez, 2019).

Al año siguiente de la aparición de Donkey Kong, en 1982, todas las compañías querían entrar en el negocio de los videojuegos, sin embargo, en el año 1983 comienza a venirse abajo dicho mercado y empresas como Mattel y Atari comienzan a perder dinero a causa de sus juegos de baja calidad (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2004). No obstante, se trató de una década de gran popularidad para los videojuegos, especialmente para las salas arcade y también para la consola doméstica Nintendo Entertainment System (NES), lanzada en 1985 en Japón y en 1986 en América del Norte. Fue una consola de gran popularidad en los años 80 y a principios de los 90, por ello se puede considerar la consola que definió la industria de los videojuegos en esa época (Tejeiro y Pelegrina, 2003). Así pues, podría decirse que ésta fue una década de contrastes: por un lado, en la primera mitad, se produjeron grandes innovaciones hasta la crisis de la industria desde el 82 hasta el 85. Esta crisis produjo una saturación del mercado dando lugar a videojuegos de baja calidad. Finalmente, la segunda mitad de la década remontó con el lanzamiento de la consola NES (Donovan, 2018).

🚩 **Década de 1990. La era de las consolas domésticas**

A pesar de que el éxito inicial de los videojuegos tuvo lugar en los salones recreativos, esta década está marcada por la irrupción y especial impacto de las consolas domésticas. Tal y como constata Levis (2013) “a principios de la década de los noventa la asistencia a los salones se vio afectada por la eclosión del mercado del videojuego doméstico y por la crisis económica” (p. 146). Además, los juegos arcade se volvieron cada vez más caros de producir y mantener, y los salones de videojuegos arcade tuvieron dificultades para mantener a su público.

A principios de los años 90 las videoconsolas dieron un importante salto técnico gracias a la llamada "generación de 16 bits" compuesta por la Mega Drive, la Super Famicom de Nintendo, cuyo nombre fue cambiado en occidente, pasando a ser Super Nintendo Entertainment System (Super NES), y la CPS Changer de Capcom (Tejeiro y Pelegrina, 2003; Belli y López, 2008). Especialmente las consolas y los personajes de los videojuegos de Nintendo y Sega se convirtieron en parte importante del paisaje audiovisual de la infancia y adolescencia. En este sentido, “la relevancia socio-económica que adquirieron ambas empresas tuvo una influencia notable sobre el contenido de la mayor parte de los estudios sobre juegos informáticos publicados durante la primera mitad de los noventa” (Levis 2013, p. 40).

Prácticamente a mediados de la década, en 1994, aparece el sistema de clasificación estadounidense conocido como Entertainment Software Rating Board (ESRB). Por su parte, salvo Gran Bretaña y Alemania, ningún país de la Unión Europea había establecido mecanismos de regulación de los contenidos de los videojuegos domésticos (Levis, 2013). A finales de esta década, la consola más popular era la Playstation con títulos como *Final Fantasy VII* (Square, 1997), *Gran Turismo* (Polyphony Digital, 1997), *Resident Evil* (Capcom, 1996), etc. (Belli y López, 2008).

Imagen 4. Jill Valentine y Chris Redfield, protagonistas del videojuego Resident Evil (Capcom)



Fuente: Freepng

✚ **Década del 2000. Competencia entre las principales compañías de consolas domésticas**

En el año 2000 Sony lanzó la Play Station 2 y Sega lanzó otra consola con las mismas características técnicas de la Dreamcast, con algunas pequeñas diferencias. En 2001 Microsoft entra a la industria de las consolas con la Xbox. Por su parte, Nintendo lanzó la sucesora de la Nintendo 64, la Gamecube, y también lanzó la Game Boy Advance (Tejeiro y Pelegrina, 2003). Sega se dio cuenta de que no podría competir contra la nueva máquina de Sony, y anunció que dejaría de evolucionar la Dreamcast y que ya no produciría hardware, convirtiéndose solo en desarrolladora de software en 2002.

Imagen 4. Consola portátil "Nintendo DS"



Fuente: Wikipedia

Otras dos nuevas consolas portátiles lanzadas en 2004 fueron la Nintendo DS y la Play Station Portable (PSP). En los países occidentales, ambas han tenido niveles de éxito similares, pero en Japón la Nintendo DS cosechó un gran éxito, sobrepasando ampliamente a la PSP.

El final de 2005 vio el lanzamiento de la Xbox 360, la primera de la séptima generación de consolas de videojuegos. El año 2006 marcó la continuación de lanzamientos de la nueva generación en la forma de dos nuevas consolas. Sony con la PlayStation 3 y

Nintendo con la Wii (antes conocida como Nintendo Revolution) (Belli y López, 2008). En 2009, casi a finales de la década, Anita Sarkeesian funda Feminist Frequency con la finalidad de cuestionar las representaciones de las mujeres en los videojuegos y abogar por un panorama mediático más inclusivo (Feminist Frequency, 2022).

✚ **Década del 2010. Explosión de los indies**

Una de las tendencias más notables de la década de 2010 fue el auge de los juegos independientes, conocidos como *indies*. Gracias a plataformas como *Steam* se hizo más fácil para los desarrolladores y desarrolladoras de videojuegos independientes crear y distribuir sus juegos sin tener que recurrir a grandes empresas (Adigun y Chandra, 2021). Sin embargo, 2010 es también una década con algunos juegos

Imagen 5. Kratos, protagonista de God of War



Fuente: Freepng

comerciales de gran éxito entre el público, cómo *Gran Theft Auto 5* (Rockstar North, 2013) o la continuación de la saga *God Of War* (Sony Computer Entertainment, 2005), debido al lanzamiento de varias consolas de juegos, como la PlayStation 4, Xbox One y Nintendo Switch. Así mismo, respecto a los videojuegos para móvil y Tablet, destacan especialmente en esta década por su popularidad el juego *Angry Birds* (Rovio Entertainment, 2009) y el juego *Candy Crush Saga* (King, 2012).

Además, Durante la década de 2010, los eSports experimentaron un gran crecimiento, especialmente en España. A este respecto, en 2010 se creó la Liga de Videojuegos Profesional (LVP), que se convirtió en una de las principales organizaciones de eSports en el país y en Europa. La LVP organizó competiciones en línea y presenciales en diferentes videojuegos, como *League of Legends* (Riot Games, 2009), *FIFA* (EA Sports, 1993), *Call of Duty* (Infinity Ward *et al.*, 2003) y *Clash Royale* (Supercell, 2016), entre otros. En 2016, un equipo español ganó el Campeonato Mundial de League of Legends, uno de los torneos de eSports más prestigiosos del mundo. Este triunfo impulsó aún más el interés y la inversión en los eSports en España (Bascón-Seda y Rodríguez-Sánchez, 2020). En este sentido, Arkenberg (2020) señala que “los gamers millenials invierten más tiempo viendo a otras personas jugar videojuegos que viendo deportes tradicionales en televisión” (p. 8).

En verano de 2014 tuvo lugar el episodio conocido como *Gamergate*, un evento que no solo marcó la década, sino que también puso de manifiesto las tensiones y problemáticas latentes en la industria del videojuego (Chess y Shaw, 2015). Lo que comenzó como un movimiento que pretendía exigir mayor imparcialidad periodística en la industria, terminó convirtiéndose en un episodio de violencia online y acoso, especialmente dirigido hacia algunas mujeres críticas con la industria del videojuego, como Anita Sarkeesian o Brianna Wu. Ambas recibieron acoso y amenazas de muerte a través de plataformas como Twitter, 4chan, YouTube y Reddit, incluso se vieron obligadas a abandonar sus domicilios de residencia (Dewey, 2014). Finalmente, este episodio culminó con un email anónimo amenazando con realizar el tiroteo más sangriento de la historia de Estados Unidos en la universidad de Utah, donde Sarkeesian iba a dar una conferencia sobre el papel de la mujer en los videojuegos (McDonald, 2014). Este acontecimiento caracterizó la década de 2010 y evidenció la creciente influencia de las plataformas digitales en la cultura del videojuego. Al mismo tiempo, esta

época fue testigo de otros cambios significativos en la industria, como la popularización de plataformas de streaming como Twitch y YouTube, que transformaron la manera en que las personas jugadoras interactúan con los videojuegos (Johnson y Woodcock, 2018). Estas plataformas no solo permitieron a los jugadores transmitir sus partidas en vivo y compartir sus experiencias con una audiencia global, sino que también consolidaron un nuevo modelo de participación y comunidad que sentó las bases para los avances que marcarían la década de 2020 (Johnson y Woodcock, 2018).

🚩 **Década del 2020. El presente y el futuro del videojuego**

La pandemia de coronavirus afectó al modelo de negocio tradicional de las industrias culturales, por ende, también del videojuego. Los datos de facturación reflejan que, en el año 2020, especialmente en los meses de confinamiento, el videojuego se convirtió en la opción favorita de ocio y socialización segura en la distancia entre familiares y amistades. Por este motivo, se incrementó el volumen de las ventas digitales de videojuegos y hubo un notable aumento en la cifra de personas videojugadoras (Asociación Española de Videojuegos (AEVI), 2020). También 2020 es la década en la que el cloud gaming o juego en la nube llegó finalmente al mercado, se trata de una tecnología que permite a las personas acceder a los videojuegos de forma remota a través de internet (Arkenberg, 2020; Longan *et al.*, 2022).

Así, las compañías más importantes de la industria de videojuegos han creado plataformas que permiten a los usuarios jugar a juegos en línea sin necesidad de descargarlos previamente (Longan *et al.*, 2022). Una de ellas es Microsoft, que lanzó “xCloud” enfocado en dispositivos móviles. También Sony cuenta con su propio servicio llamado “PlayStation Now”, mientras que Google desarrolló “Stadia” y Nvidia ofrece “GeForce Now”. Además, en esta década se ha producido una mayor inversión en la realidad virtual y aumentada, lo que ha llevado a la creación de experiencias de juego más inmersivas que también podrán ofrecer inmensas posibilidades dentro del campo de la educación (Warner, 2020). También hay que tener en cuenta que en esta década se está experimentando una intensa transformación tecnológica con la irrupción de la Inteligencia Artificial. El año 2023 será recordado como el año en el que la IA se extendió al público general (AEVI, 2023).

Aunque es difícil saber cómo evolucionará la industria de los videojuegos en esta década, es probable que se mantengan y se desarrollen algunas tendencias

como el continuo crecimiento de ingresos de la industria, debido a que cada vez más personas en todo el mundo se interesan en esta forma de ocio y entretenimiento (AEVI, 2023). Del mismo modo, es probable que siga consolidándose el cloud gaming (Longan *et al.*, 2022) y que los juegos móviles sigan cobrando importancia en la industria, especialmente en mercados emergentes donde la adopción de dispositivos móviles es alta. También se espera que la realidad virtual y aumentada juegue un papel cada vez más importante en la industria, ya que se están desarrollando nuevas formas de utilizar esta tecnología en los videojuegos. Al mismo tiempo, muchas empresas de videojuegos están utilizando herramientas de IA generativa para probar el juego o buscar errores, para crear diferentes opciones de diálogo básicas o para crear entornos de juego. Por otro lado, los deportes electrónicos o eSports cuentan con más personas adeptas cada vez y se espera que sigan creciendo en popularidad (DEV, 2021). Sin embargo, a pesar de su evolución, nunca en la historia de la industria, ni siquiera actualmente, el porcentaje de mujeres trabajando directamente en el desarrollo de videojuegos ha sido equitativo (Trivi, 2018; Santana, 2020).

A lo largo de este epígrafe se ha intentado delinear el desarrollo de un elemento cultural y de toda una industria, la cual ha dejado una huella duradera en la cultura y sociedad, que continuará evolucionando en el futuro. Los videojuegos han recorrido un largo camino desde sus orígenes hasta la actualidad y han impactado no solo en la industria del entretenimiento y la tecnología, sino que han supuesto un cambio en otros muchos ámbitos, como la educación. A modo de síntesis, la Imagen 4, que se presenta a continuación, agrupa históricamente los principales dispositivos de videojuegos, organizados según la década de su creación o lanzamiento al mercado.

Imagen 6. Evolución de las principales consolas por décadas



Elaboración propia

1.2. Conceptualización de los videojuegos

La complejidad del fenómeno de los videojuegos como productos culturales actuales dificulta conceptualizar este campo y acotarlo, debido a la existencia de una amplia variedad de manifestaciones, géneros y definiciones posibles. Así pues, para Pereira-Henríquez y Alonso-Zúñiga (2017) “plantear una única definición respecto a qué son los videojuegos resulta tan complejo como señalar que este fenómeno puede estudiarse desde una disciplina particular” (p.53). Las diferentes definiciones existentes en torno a los videojuegos han sido propuestas en gran medida debido al interés y acercamiento a estas herramientas por parte de personas pertenecientes a distintas disciplinas del conocimiento. Kirriemuir y McFarlane (2004) afirman que en el estudio de los videojuegos confluyen la informática, la psicología, la educación, la sociología y los estudios culturales. Así pues, se han seleccionado las definiciones propuestas por Jolivald (1994), Frasca (2001), Zyda (2005), Levis (2013), Ranzolin (2018), Soto-Ardila (2019) y Aranda *et al.* (2020).

A principios de la década de los 2000 Frasca (2001, p.4), definió los videojuegos como “todas aquellas formas de software de entretenimiento, en las que se usa cualquier plataforma electrónica, y los jugadores (uno o varios) se encuentran en un entorno físico o de red”. Este autor, ya en el año 2001, destaca la posibilidad de implicación de más de una persona jugadora; lo cual inició un camino para comprender el videojuego como espacio para la interacción entre jugadores, para la competición, la colaboración e incluso el diálogo. A mediados de esa misma década Zyda (2005), considera que los videojuegos son “una prueba mental, que se realiza en ordenadores y que sigue una serie de reglas, cuyo objetivo fundamental es la diversión del usuario” (p.25). Este autor ofrece una definición breve donde aporta una visión técnica de los videojuegos desde la disciplina de la informática y establece como finalidad última la diversión. Sin embargo, al referirse a los videojuegos como “prueba mental” está considerando que se ven implicados diversos aspectos cognitivos que hacen que jugar a videojuegos no sea un hecho puramente mecánico.

Por otro lado, para Levis (2013) “un videojuego consiste en un entorno informático que reproduce sobre una pantalla un juego cuyas reglas han sido previamente programadas” (p.16). Este autor manifiesta que todos los juegos disponibles para cualquier dispositivo digital que utilice una pantalla pueden ser considerados como un videojuego: desde un juego de simulación en 3D para una

consola de última generación hasta el rompecabezas más sencillo incluido en un teléfono móvil. Para este autor los videojuegos fueron una de las primeras tecnologías informáticas a la cual un gran número de personas tuvo un acceso directo y personal. En su definición destaca la necesidad de una pantalla como soporte para reproducir el videojuego. La definición de Levis (2013) es exactamente una traducción de la misma definición que Jolivalt (1994) aportó casi diez años antes: “un environnement informatique qui reproduit sur un écran un jeu dont les règles ont été programmées”. Esta definición puede resultar problemática, ya que al describir un videojuego como un "entorno informático que reproduce un juego en una pantalla," se corre el riesgo de incluir herramientas que no deberían considerarse videojuegos. Bajo esta interpretación, aplicaciones y herramientas como *Duolingo* o *Kahoot!* podrían ser erróneamente clasificadas como videojuegos, cuando en realidad solo comparten algunos elementos comunes con ellos. Varios autores han debatido sobre las diferencias entre los videojuegos y la gamificación, destacando que este tipo de aplicaciones, aunque utilicen mecánicas lúdicas, no cumplen con todos los criterios que definen un videojuego (Rizki y Kurnia, 2018).

Posteriormente, Ranzolin (2018) considera que los videojuegos son dispositivos que cuentan con las características atractivas de la estética audiovisual y el poder de la interactividad. Son medios que no sólo están orientados al entretenimiento, sino que ponen en el foco formas de vivir en sociedad, reconocimiento de entornos, posibilidades de expresión y socialización, así como la transmisión de ideologías, valores y pensamientos. Además, Ranzolin (2018) afirma que los videojuegos son nuevas herramientas de aprendizaje que aprovechan la ficción, que siempre tiene cierto apoyo en la realidad. Ranzolin (2018) añade una perspectiva distintiva del resto de definiciones, al considerar los videojuegos como herramientas orientadas al reconocimiento de entornos y hacer hincapié en sus posibilidades de expresión y socialización, así como la transmisión de ideologías, valores, pensamientos y formas de vivir en sociedad. Esta autora va más allá de la consideración de los videojuegos como productos tecnológicos o de simple entretenimiento, por este motivo, la visión plasmada en su definición es la que en mayor medida se asemeja al enfoque de esta tesis.

Un año después de la definición aportada por Ranzolin (2018), Soto-Ardila *et al.* (2019) consideran que “los videojuegos son aquellos juegos digitales que

permiten que el jugador interactúe con un entorno virtual, en el que deberá seguir una serie de reglas y superar los distintos desafíos. Presentan objetivos y temáticas variadas” (p. 49). En esta definición destacan términos como interacción en entornos virtuales, reglas, objetivos y temáticas variadas, además, es posible concluir que los videojuegos son elementos estructurados con reglas previamente definidas que buscan desafiar a la persona jugadora. También se hace referencia a la variedad y complejidad que pueden llegar a alcanzar las temáticas presentes en los videojuegos.

Finalmente, una de las definiciones más reciente es la de Aranda *et al.* (2020), considerando el juego digital en toda su globalidad como un fenómeno complejo que incluye diferentes dimensiones, como la tecnología o accesibilidad tecnológica de la ciudadanía, la intensidad de juego y las diversas tipologías de videojuegos para diversos medios y soportes (consola, tableta, ordenador o móvil). De esta definición es destacable la referencia al videojuego como fenómeno complejo, compuesto por diversos tipos para diferentes soportes y plataformas, así como la mención a la accesibilidad tecnológica de la ciudadanía. También se hace referencia a diferentes dimensiones, lo que hace que la investigación sobre videojuegos necesite de un análisis holístico para atender a todas ellas y en toda su complejidad. Respecto a la accesibilidad tecnológica de la ciudadanía esta definición se aproxima a la postura de Levis (2013) sobre que los videojuegos son tecnologías informáticas a las cuales un gran número de personas tienen acceso directo y personal.

En base a las distintas definiciones expuestas, se observan cambios a lo largo de los años, sin embargo, es posible encontrar nexos en común entre todas ellas, ya que buscan esclarecer qué son los videojuegos y todas ellas pueden resultar complementarias en cierto modo. Así pues, destacan las referencias a “reglas”, “entretenimiento”, “entorno” y “tecnología”. Pero también, en las definiciones propuestas en esta tesis, se resalta que los videojuegos son una actividad envolvente y una situación guiada hacia objetivos, ya sean más o menos explícitos o impuestos. Así pues, los videojuegos están estructurados por normas sencillas y claras, pero también son situaciones para la transformación social inmersivas, que pueden servir de base para la reflexión y para mostrar otros modos de vida, lo cual, es de suma relevancia en el contexto de la educación para la ciudadanía global. Además, a menudo jugar a videojuegos se convierte en una

actividad social, que puede realizarse en grupo y que contribuye al sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Como conclusión, y tomando en cuenta las aportaciones y el análisis de las diversas definiciones previas, esta tesis propone una definición propia que engloba muchas de las características ya mencionadas: los videojuegos son herramientas tecnológicas basadas en entornos virtuales que toman como referencia elementos de la realidad, con reglas previamente definidas que buscan desafiar a la persona jugadora y no solo están orientados al entretenimiento, si no que ponen en el foco diversas formas de vivir en sociedad, posibilidades de expresión y socialización, así como la transmisión de ideologías, valores y pensamientos. No obstante, desde el planteamiento de esta tesis se invita a mantener vivo el debate en torno a la definición del concepto de videojuego, puesto que a medida que los videojuegos avanzan, y debido a la rapidez con la que lo hacen, cabe la posibilidad de que las definiciones existentes actualmente no terminen por abarcar la complejidad del fenómeno en el futuro.

1.3. Clasificaciones de los videojuegos

Los videojuegos pueden ser categorizados en diferentes géneros, ya que como se ha explicado, son complejos en términos de gráficas, interacción y narrativa. La industria y las revistas especializadas emplean diferentes géneros para clasificar: simulaciones, juegos de plataformas, peleas, etc. Estas tipologías surgieron como una necesidad de clasificar los diferentes productos que están disponibles para las personas videojugadoras. Es común que estas categorías se superpongan y es frecuente que las revistas especializadas clasifiquen un juego en particular bajo dos o más géneros diferentes (Frasca, 2001). En función de los diversos criterios, son varios los autores (Estalló, 1995; Díez-Gutiérrez et al, 2004; Meggs, 1992; Rodríguez-Hoyos y Gomes, 2013) que han propuesto formas y modelos propios para su clasificación.

En primer lugar, Meggs (1992) establece cinco categorías de videojuegos en función de la temática de juego: 1. Juegos de acción/aventura, en ellos los personajes recorren diversos escenarios o entornos venciendo antagonistas o superando circunstancias adversas. 2. Juegos de acción/arcade, ponen en práctica distintas habilidades para destruir o defenderse de diversos atacantes. 3. Juegos de simulación, son réplicas generalmente realistas de actividades como el manejo de una aeronave o la conducción de un coche. 4. Juegos de deportes consistentes en la práctica virtual de una determinada actividad deportiva y 5.

Juegos de estrategia basados en resolver puzzles u orientados a la solución de misterios.

Por su parte, Estalló (1995) tipifica los videojuegos en torno a cuatro categorías: 1. Arcades, sus principales características son la demanda de un ritmo rápido de juego, tiempos de reacción mínimos y atención focalizada. 2. Juegos de simulación, consisten en réplicas realistas de diversas actividades. 3. Aventuras conversacionales o estrategia, son juegos basados en toma de decisiones y 4. Reproducciones de juegos de mesa, consisten en réplicas de juegos de mesa tradicionales como el parchís.

Díez-Gutiérrez *et al.* (2004) afirman que los videojuegos admiten diversos criterios de clasificación en función de si son profesionales de la informática, empresas, profesionales de la educación, investigadores de la temática o revistas especializadas en videojuegos quiénes clasifican. Además, señalan que algunos videojuegos son fáciles de catalogar dado que se les puede situar claramente en un determinado grupo, pero otros pertenecen a dos o más géneros y pueden considerarse mixtos, por lo que su clasificación puede resultar más ambigua y difícil. Díez-Gutiérrez *et al.* (2004) establecen una clasificación de seis tipos en torno a los contenidos y valores que transmiten los videojuegos.

1. Arcade, son los primeros juegos que aparecieron en el mercado. Exigen una serie de actividades que implican destrezas psicomotrices para que la persona que juega pueda ir pasando de una pantalla a otra una vez superadas una serie de pruebas. La rapidez de respuesta es una de las características más importantes de estos videojuegos. Algunos ejemplos son Pacman, Mario o Sonic.

2. Deportes y simuladores deportivos (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2004), representan un espacio deportivo en el que se practica una competición. Esta categoría integra todos los videojuegos que tienen un contenido relacionado con las actividades deportivas, aunque los objetivos finales del juego sean diferentes. Forman parte de este grupo los juegos que consisten en simular la práctica de deportes (como jugar al fútbol, baloncesto, etc.), definir, ensayar tácticas y estrategias deportivas (crear y modificar equipos, gestionar los recursos de los equipos, etc.) o simuladores de manejo de vehículos de competición deportiva.

3. Simuladores y constructores, son videojuegos en donde la persona jugadora se sumerge en un mundo virtual que simula aspectos reales. Díez-Gutiérrez *et al.* (2004) clasifican estos videojuegos en simuladores instrumentales y constructores. Los simuladores instrumentales tienen su origen en los

simuladores de vuelo empleados en el entrenamiento de pilotos aéreos. Este tipo de simulación permite asumir el mando de situaciones o tecnologías específicas, tiene como fin hacer deporte, adquirir una determinada habilidad o combatir. Los constructores proponen experimentar el proceso de planificación y construcción de ámbitos espaciales y temporales, como puede ser el desarrollo de una ciudad, una empresa o toda una civilización. Tienen una diferencia respecto a los simuladores instrumentales. En este caso, el jugador/a debe asumir un papel concreto, determinado por el tipo de videojuego y comportarse en base a sus conocimientos. Este tipo de videojuegos requiere del jugador/a un elevado componente de planificación y anticipación de sus acciones.

4. Juegos de estrategia (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2004), suponen un proceso de coordinación de acciones simultáneas o sucesivas, de tal forma que todas ellas permiten alcanzar de una forma efectiva la finalidad perseguida. El usuario/a adopta una identidad específica y sólo conoce el objetivo final del juego. La acción se desarrolla mediante la utilización de una serie de formas verbales (órdenes) que el programa reconoce y la posesión de objetos que aparecen en los diferentes escenarios y que serán imprescindibles en momentos posteriores del juego. El jugador/a debe diseñar una estrategia o línea de actuación que irá manteniendo o variando a lo largo del juego en función de los resultados que vaya obteniendo. Dada la complejidad de la estructura de este tipo de videojuegos, así como su larga duración, pueden facilitar el desarrollo del razonamiento hipotético y de la lógica en la toma de decisiones. La toma de decisiones en la planificación de las actuaciones va reconvirtiendo los escenarios y las posibilidades del propio juego.

5. Juegos de mesa, representan digitalmente juegos clásicos de mesa utilizando la pantalla como soporte de juego, sustituyendo elementos que tradicionalmente eran necesarios para jugar, como cartas o el tablero. En la mayoría, quien juega puede hacerlo contra otra persona o contra la propia máquina (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2004).

6. Juegos de combate, buscan representar cualquier situación en la que la finalidad fundamental sea combatir, tratando de eliminar y conseguir la victoria. Entrarían en esta categoría todos aquellos que sitúan la acción en un campo de batalla. La finalidad esencial de este tipo de juegos consiste en destruir al enemigo/a. Dentro de ellos pueden diferenciarse varios tipos según Díez-Gutiérrez *et al.* (2004): los juegos de disparo o *shooters* en primera persona que consisten esencialmente, en apuntar y disparar y centran la visión del juego en la

percepción “subjetiva” del que está apuntando y disparando, y por último, los juegos de lucha individual, en los que se produce un enfrentamiento cuerpo a cuerpo entre diferentes contendientes.

Por su parte, Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) establecen una clasificación especialmente centrada en los *serious games*, de cuatro tipos en torno a su finalidad: 1. Curriculares/*Edutainment*, son los que pretenden desarrollar contenidos puramente curriculares de manera alternativa y entretenida. 2. *Advergames*, son aquellos que se desarrollan con fines comerciales. 3. Simuladores, que están destinados al entrenamiento de distintas habilidades, como por ejemplo los simuladores de vuelo, los orientados a la instrucción militar o a la formación sanitaria. 4. *Subergames*, por último, este tipo de videojuegos tratan de transmitir o denunciar un mensaje político y social.

A modo de resumen, la tabla 1 muestra de forma sintética la selección que hemos hecho de clasificaciones y tipologías de videojuegos aportadas por diferentes autores y autoras a lo largo de diferentes años. Las clasificaciones de Meggs (1992), Estalló (1995) y Díez-Gutiérrez *et al.* (2004) están pensadas para tipificar los videojuegos en general mientras que la de Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) está enfocada a los *serious games*. Los videojuegos más extendidos son los comerciales, aquellos cuya principal función es entretener y en los que generalmente se produce un aprendizaje meramente accidental. Aunque los videojuegos comerciales no pueden identificarse como *serious games* en sentido estricto, sí que pueden cumplir finalidades parecidas y pueden ser utilizados en las aulas para sensibilizar sobre problemáticas sociales, explicar diferentes conceptos, mejorar los procesos de toma de decisiones, etc. (Rodríguez-Hoyos y Gomes, 2013). Por otro lado, en el caso de los *serious games*, su orientación es claramente didáctica.

Tabla 1. Clasificación de tipologías de videojuegos según distinta autoría.

Meggs (1992)	Estalló (1995)	Díez-Gutiérrez <i>et al.</i> (2004)	Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013)
Juegos de acción/aventura	Arcades	Arcade	Juegos comerciales
Juegos de acción/arcade	Juegos de simulación	Deportes y simuladores deportivos	

Juegos de simulación	Aventuras conversacionales o estrategia	Simuladores y constructores	<i>Serious games:</i> Curriculares/ Edutainment
Juegos de deportes	Reproducciones de juegos de mesa	Juegos de estrategia	Advergames Simuladores
Juegos de estrategia		Juegos de mesa	Subergames
		Juegos de combate	

Elaboración propia

Tomando como referencia la Tabla 1, es posible observar que diferentes autores coinciden en varias de las categorías que establecen, siendo Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) los que más se alejan. Además, se vislumbra, tal y como muestra la tabla, la influencia de Meggs (1992) en la clasificación de Estalló (1995) y a su vez la influencia de ambos autores en el trabajo de Díez-Gutiérrez *et al.* (2004). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por establecer la mejor clasificación, Díez-Gutiérrez *et al.* (2004) recuerdan que dada la rapidez con la que evoluciona el mundo de los videojuegos, toda clasificación resulta siempre mejorable. De hecho, muchos de los videojuegos podrían encuadrarse en varias categorías, puesto que cada vez las diseñadoras y diseñadores incluyen juegos más complejos. Tal confusión y diversidad de criterios de clasificación puede provenir de debates sobre la naturaleza de los videojuegos en el campo interdisciplinario de los *Game Studies* (Lee *et al.*, 2014).

Lee *et al.* (2014) reconocen el inevitable "estado incompleto" del esquema de tipologías, ya que siempre habrá sitios web y ciertos tipos de videojuegos no incluidos en la muestra utilizada para elaborar y evaluar las clasificaciones. Ante la diversidad de clasificaciones presentadas en esta tesis, se ha optado por utilizar la clasificación de los *serious games* propuesta por Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013). Esta clasificación se distingue por su nivel de detalle y su facilidad de comprensión. Aunque la mayoría de las clasificaciones suelen enfocarse en los videojuegos comerciales, la creciente relevancia de los videojuegos educativos hace necesario incluirlos en cualquier taxonomía de videojuegos. Por lo tanto, se ha considerado fundamental emplear una clasificación que también abarque los *serious games*.

1.3.1. Serious games o videojuegos serios: definición y características

El uso de videojuegos educativos es un campo que ha sido integrado por el cuerpo teórico e iniciativas basadas en el Digital Game-Based Learning (Ferdig, 2007; Prensky, 2007; Plass, Homer y Kinzer, 2015), el *edutainment* (Egenfeldt-Nielsen, 2011; Jarvin, 2015) o el *serious game* (Annetta, 2008; Michael y Chen, 2006). El Digital Game-Based Learning (DGBL) es una metodología de aprendizaje que utiliza videojuegos como herramientas para enseñar contenidos y habilidades específicas (Prensky, 2007). El edutainment es una combinación de “educación” (education) y “entretenimiento” (entertainment), se refiere a cualquier forma de contenido o tecnología diseñada para educar mientras entretiene (Jarvin, 2015). El término *serious game* fue acuñado por Abt (1970) para hacer referencia a “esos juegos que han sido pensados explícita y cuidadosamente con un fin educativo y que no se pretende que sean jugados, inicialmente, por mera diversión. Esto no significa que los juegos serios no sean, o no deban ser, entretenidos” (p. 9). Esta definición aúna el esfuerzo cognitivo que supone el aprendizaje con la satisfacción física y emocional del entretenimiento. Algunas décadas después, Zyda (2005) propuso la siguiente definición sobre los *serious games*: “A mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives” (p. 26). La definición realizada por este autor es casi idéntica a la que aporta sobre los videojuegos en general, pero destacando en este caso el papel específico de los *serious games* en los campos de la educación, la salud y las políticas públicas.

Al igual que Abt (1970) y Zyda (2005), numerosos autores y autoras más han contribuido a lo largo de los años con sus propias definiciones y enfoques sobre los serious games. Michael y Chen (2006) los describen como juegos utilizados para educar, entrenar e informar. Para otros autores (Calvo-Ferrer, 2018) este tipo de videojuegos tienen como principal finalidad el aprendizaje por encima de la diversión: “los videojuegos serios se plantean principalmente el aprendizaje, relegando el aspecto lúdico a un segundo plano” (p. 217). Según Gros (2009), los serious games siguen la idea que se empezó a desarrollar en los años ochenta bajo el término *edutainment*. Annetta (2008) añade que este tipo de videojuegos suponen una vía propicia para formarse en las competencias requeridas en el siglo XXI, al tiempo que estimulan la imaginación y fomentan el espíritu crítico. No obstante, el concepto serio confronta la propia esencia del juego como

ejercicio lúdico (Calvo-Ferrer, 2018). En este sentido, una de las principales críticas realizadas a este tipo de videojuegos es “que contravienen las características distintivas de diversión y voluntariedad” propias del juego (Calvo-Ferrer, 2018, p. 219). De acuerdo con Revuelta (2004) los videojuegos con un diseño excesivamente didáctico, poco elaborado, con el único fin de aprender provoca el aburrimiento del alumnado. Ferrara (2013) a través de una metáfora compara esos videojuegos educativos con una “espinaca recubierta de chocolate”, que no alcanza a atraer a los estudiantes debido a que utiliza como gancho su motivación por los videojuegos sin cambiar el trasfondo de la actividad.

1.3.2. Tipos de *serious games*

A la hora de realizar una clasificación sobre los distintos tipos de *serious games* existentes, algunos autores y autoras como Álvarez *et al.* (2007) y Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) han elaborado sus propuestas con la intención de facilitar la comprensión de esta clase de videojuegos. Álvarez *et al.* (2007) proponen una clasificación de cinco categorías: *edutainment*, *advergaming*, *edumarket games*, *political games* y juegos de simulación y entretenimiento. Por otro lado, hemos seleccionado la propuesta de Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) por ser una clasificación sencilla de cuatro tipos de *serious games* en torno a su finalidad, que se ajusta a las características y a las necesidades de esta tesis. Por este motivo a continuación se analiza esta clasificación con mayor profundidad.

Edutainment

Siguiendo la clasificación de Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013), el primer grupo estaría integrado por los *edutainment*. El término *edutainment* surge a raíz de la combinación de dos términos anglosajones, *education* y *entertainment* (educación y entretenimiento). Para algunos autores como Díez-Gutiérrez *et al.* (2004) una de las diferencias entre los videojuegos educativos y los videojuegos comerciales es su intencionalidad. En ese sentido si los juegos comerciales tienen por finalidad la mera diversión, en el caso de los denominados *edutainment* la finalidad no solo es divertir, sino que también es aprender.

Advergames

El segundo grupo estaría formado por los *advergames*. El *advergaming* consiste en “una experiencia inmersiva a través de la cual los valores de la marca son promocionados de una forma sutil. El uso de videojuegos en la industria publicitaria constata su potencial para la comunicación persuasiva, así como su poder para difundir discursos no exentos de ideología” (Durall, 2009, p. 20). Para

Selva (2009) el *advergaming* se basa en la creación de un videojuego por encargo de la propia marca, con un proceso de producción completamente diferente, un mayor protagonismo de la marca y un mayor control sobre el contexto de inserción de la misma.

✚ **Simuladores**

En tercer lugar, atendiendo a la clasificación de Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013), se encontrarían los simuladores. Son videojuegos en donde la persona jugadora se sumerge en un mundo virtual que simula aspectos de la realidad. Este tipo de serious games permiten simular situaciones de la vida real en un entorno virtual y seguro. Como afirma Scolari (2010), la simulación se coloca a medio camino entre el conocimiento teórico y la experiencia. Este tipo de videojuegos destacan en la actualidad por sus múltiples usos educativos, que van desde la simulación de la conducción o de disciplinas médicas, hasta complejas simulaciones de vuelo y simulaciones militares.

✚ **Subergames**

Por último, en cuarto lugar, se encontrarían los subergames, son videojuegos de denuncia política y social que buscan que el público tome conciencia de determinadas situaciones y subvertir a través del juego un determinado orden establecido. Algunos ejemplos de juegos que pueden entrar en esta categoría son: *This War of Mine* (11 bit studios, 2014), *Gris* (Nomada Studio y Devolver Digital, 2018), *Fractured Minds* (EmilyMGames, 2017), etc.

✚ **Otros**

Al igual que ocurría con las clasificaciones de videojuegos comerciales, en función de los autores y autoras que se tomen como referencia, la clasificación de serious games puede variar incluyendo más o menos tipos. Algunos *serious games* pueden no encajar en algunas de las subcategorías más comunes ya descritas en esta tesis (*edutainment*, *advergaming*, simuladores y *subergames*). En el caso de Álvarez et al. (2007) y Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) aunque no denominen de la misma manera a las tipologías que han establecido, coinciden en muchas de ellas. Por ejemplo, en la tipología que Álvarez et al. (2007) denominan *political games*, coincide con la que Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) denominan *subergames*. Mientras que la categoría que Álvarez et al. (2007) denominan *edumarket games*, es en realidad una combinación de *advergaming* y *edutainment*.

A pesar de que hace ya más de una década desde que Rodríguez-Hoyos y Gomes (2013) establecieron esta clasificación, sigue estando plenamente vigente en la actualidad y es por este motivo que se ha optado por utilizarla en esta tesis. Además, conocer los diferentes tipos de videojuegos comerciales y *serious games* existentes es de suma importancia para la educación en ciudadanía global, ya que cada uno de ellos tiene sus propias fortalezas y debilidades en cómo pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades y valores específicos. Elegir el videojuego adecuado para ello maximizaría el impacto y la eficacia en la educación para la ciudadanía global.

1. 4. Gamificación en educación: una alternativa al propio uso de videojuegos

La gamificación consiste en la utilización de técnicas, elementos y dinámicas propias de los videojuegos aplicadas a cualquier otro ámbito (Cortizo *et al.*, 2011; Lee y Hammer, 2011; Asociación Cultural ArsGames, 2018). Aunque comparte cierta similitud con los videojuegos no es en sí misma un videojuego, si no que involucra y ayuda a las personas a conseguir sus objetivos en la vida real a través de las dinámicas de los juego y videojuegos (Kim, 2015). En relación a ello, McGonigal (2011) la concibe como un cambio de percepción y de forma de actuar en el mundo real desde el mundo irreal.

Inicialmente los estudios sobre el fenómeno de la gamificación han venido en gran medida guiados por claros intereses comerciales, ya que ha estado muy relacionada con el marketing, la motivación de compra y la fidelización de usuarios (Asociación Cultural ArsGames, 2018). En la actualidad se ha trasladado a la educación para aumentar la motivación del alumnado mediante el uso de conceptos y dinámicas propias de los videojuegos.

La gamificación en educación consiste en aplicar conceptos y dinámicas propias del diseño de juegos que estimulan y hacen más atractiva la interacción del alumno con el proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste consiga adquirir de forma adecuada determinados resultados. Utilizaremos la predisposición natural del ser humano hacia la competición y el juego para hacer menos aburridas determinadas tareas que, gracias a estos métodos, pasan a ser realizadas de forma más dinámica y efectiva (Fernández-Solo de Zaldívar, 2015, p. 43).

Gómez-Jaramillo *et al.* (2018) proponen un modelo estructurado para la implementación de la gamificación en contextos educativos, basado en seis pasos: 1. Definir las competencias académicas: la clave consistirá en diseñar adecuadamente el sistema gamificado y nunca empezar a aplicar los elementos

vistos sin una estrategia clara ni un análisis previo de las necesidades a las que queremos dar solución a través de la gamificación. Lo primero será definir unos objetivos, qué queremos o qué necesitamos, y a partir de ellos ver si la gamificación nos puede dar la solución y cómo.

2. Definir previamente los comportamientos que se espera obtener en el alumnado: implica identificar cuáles son las conductas, actitudes o habilidades que se espera que el alumnado desarrolle a través de las dinámicas de juego, con el fin de que las actividades gamificadas se basen en los objetivos pedagógicos. También implica establecer que se puede hacer y que no dentro del juego.

3. Caracterizar al alumnado: es crucial comprender sus características para detectar o definir los posibles tipos de personas jugadoras que hay en el aula o si existe la necesidad de adaptaciones curriculares concretas.

4. Idear los ciclos de la actividad: este paso involucra diseñar las mecánicas y dinámicas que sostendrán la actividad, asegurándose de que existan ciclos claros de acción, recompensa y retroalimentación que mantengan el interés y la motivación de los estudiantes a lo largo del proceso.

5. Tener en cuenta la diversión: para poder ajustar narrativas y temáticas a los gustos del alumnado, teniendo en cuenta siempre su diversidad.

6. Utilizar las herramientas apropiadas: decidir si se va a emplear o no herramientas digitales, cartas, sistemas de puntuación, etc.

La gamificación emplea diversos recursos de los videojuegos como los sistemas de puntuación. En este sentido, las recompensas "fijas" resultan psicológicamente interesantes, pero tienen el inconveniente de que la persona acaba acostumbrándose, ya que sabe con anticipación cuándo se presentarán. Además, existe el riesgo de caer en el "Pointification", entendido como el riesgo de basar una actuación de gamificación únicamente en puntos, niveles e insignias sin un motivo de fondo detrás (Borrás-Gené, 2022). Otra de las críticas más extendidas hacia la gamificación es el riesgo de lo que en inglés se conoce como "Exploitationware" o explotación, producir ambientes hostiles, tensos y competitivos (Werbach y Hunter, 2012). Esto es un riesgo, pues podemos inducir al alumnado a hacer cosas que realmente no les interesan o con las que no están de acuerdo ("playbour" o "coerced play") (Borrás-Gené, 2022). Si esto se produce, la gamificación pasa a producir sensación de control en lugar de motivación (Borrás-Gené, 2022). Por otro lado, Bogost (2011) critica también el propio término de la gamificación, indicando que es muy vago y poco claro pues simplifica los

juegos (y también los procesos de enseñanza-aprendizaje) reduciéndolos a una serie de componentes que aplicar.

Ideas clave de este capítulo

- ✚ Desde el enfoque adoptado en el contexto de esta tesis, los videojuegos son herramientas tecnológicas basadas en entornos virtuales que toman como referencia elementos de la realidad, con reglas previamente definidas que buscan desafiar a la persona jugadora y no solo están orientados al entretenimiento, si no que ponen en el foco formas de vivir en sociedad, posibilidades de expresión y socialización, así como la transmisión de ideologías, valores y pensamientos.
- ✚ Los videojuegos han tenido una trayectoria histórica de décadas, y a través de su evolución se observan problemáticas que han estado vigentes desde sus orígenes hasta la actualidad, como por ejemplo la lenta inclusión de las mujeres debido a su invisibilización o la pugna entre las diferentes empresas por liderar (en ocasiones incluso monopolizar) el mercado. En este sentido, los videojuegos incorporan y transmiten una serie de mensajes implícitos y explícitos que reflejan y perpetúan ciertas ideologías. Estos mensajes pueden estar relacionados con temas como la violencia, el género, la inmigración, la política, la economía y muchas otras facetas de la vida social y cultural.
- ✚ Conocer la evolución histórica del videojuego permite comprender que lo que promueven algunas de las tendencias fundamentales en el diseño de videojuegos son los rasgos sociales y culturales distintivos de la época. Por tanto, los videojuegos pueden y deben analizarse como modelos dramáticos sobre aspectos esenciales de nuestra vida, profundamente enraizados en la cultura de la que forman parte. Incluso, algunos videojuegos han encontrado maneras de incorporar temas globales, como la justicia social, la diversidad cultural y la sostenibilidad ambiental, en su trama y en sus mecánicas.
- ✚ A pesar del paso de los años la industria del videojuego ha ido reinventándose, y en la actualidad, lejos de apagarse el interés por los videojuegos, están más presentes que nunca en nuestras vidas. Especialmente durante el confinamiento el videojuego se convirtió en una de las opciones favoritas de ocio y socialización en la distancia y entre

familiares y amigos, lo que supuso un notable aumento en la cifra de personas videojugadoras.

- ✚ Existen diversas clasificaciones de videojuegos debido a que no existe un criterio único para clasificarlos. A grandes rasgos es posible diferenciar dos grandes grupos: los videojuegos comerciales y los *serious games*.
- ✚ Con la llegada de los diferentes tipos de videojuegos educativos conocidos como *serious games*, se abre un mayor abanico de posibilidades para tratar contenidos educativos de manera diferente y atractiva, planteándose por primera vez la posibilidad de trasladar la tecnología de los videojuegos a las aulas.
- ✚ Conocer los diferentes tipos de videojuegos comerciales y serious games existentes es un requisito para poder utilizar esta tecnología en la educación para la ciudadanía global, ya que cada tipo de videojuego tiene sus propias fortalezas y limitaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades y valores específicos.
- ✚ La gamificación es el uso de técnicas y dinámicas propias de los juegos y videojuegos en otros contextos para alcanzar objetivos en la vida real. La gamificación enfrenta críticas como la tendencia a centrarse excesivamente en la puntuación o recompensas obtenidas ("Pointification") o generar ambientes competitivos y hostiles ("Exploitationware").

CAPÍTULO 2: PERSONAS VIDEOJUGADORAS, CONSUMO DE VIDEOJUEGOS EN LA ADOLESCENCIA Y CULTURA GAMER

Los videojuegos en muchas ocasiones se configuran como una experiencia social realizada en grupo, lo que puede contribuir al desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad. Algunas personas jugadoras, en ocasiones, comparten unas características comunes más allá de un mero *hobby*, y eso hace que tiendan a agruparse y formar su propia comunidad, la *comunidad gamer*. Independientemente de las características comunes que pueda llegar a compartir dicha comunidad, sus miembros son personas muy heterogéneas: pueden proceder de distintos ámbitos geográficos, pertenecer a distinto estrato social, poseer un nivel de estudios básico o estudios universitarios, etc. Así pues, establecer un perfil de las personas videojugadoras no es una tarea simple, sin embargo, a lo largo de este capítulo se intentará trazar dicho perfil a través de los datos estadísticos de consumo en nuestro país, así como a través de los tipos de jugadores y jugadoras según su actitud y comportamientos en el juego.

También, a través del lenguaje que utilizan las personas videojugadoras y del *lore*, entendido como el cuerpo de historias que se generan entorno a la narrativa de un videojuego, se establece que la *cultura gamer* es rica y variada, y con cierta frecuencia se conforma a través de foros y comunidades online. Sin embargo, algunas comunidades en ocasiones tienen jerarquías internas y no siempre se comportan de forma respetuosa con el resto de las personas, si no que pueden llegar a reaccionar de forma violenta y organizada en determinadas situaciones (Calderón-Gómez y Gómez-Miguel, 2022, 2023). Conocer el perfil de las personas videojugadoras y las peculiaridades de la *cultura gamer* es fundamental, de cara a investigar y a intervenir en actividades relacionadas con la construcción de ciudadanía global que impliquen el uso de videojuegos.

2.1. Cifras y datos estadísticos de consumo a nivel nacional

Los videojuegos son una actividad que implica a personas de muy diversas edades independientemente de su género o procedencia geográfica. En 2021 el número de personas jugadoras en el mundo superó los 3000 millones. Si se dividen estos datos por regiones, Asia-Pacífico congrega a 1615 millones de personas jugadoras; seguida por África y Oriente medio con 434 millones; en tercer lugar, se encontraría Europa con 408 millones de personas jugadoras; en cuarto lugar, Latinoamérica con 289 millones de personas y en último lugar América del Norte con 212 millones (DEV, 2021, p. 15). Del mismo modo, según AEVI (2023)

concretamente en España hay 20 millones de personas videojugadoras, dos millones más que en 2021 (AEVI, 2021) lo que supone el 50% de la población española entre 6 y 64 años. Además, de esta cifra el 51% son hombres y el 49% son mujeres (AEVI, 2023, p. 24).

En cuanto a la distribución por edad en España, la franja entre 11 y 14 años es la que mayor porcentaje de personas videojugadoras concentra, seguida de la franja 15 a 24 años (AEVI, 2023, p. 16). Estas franjas de edad son especialmente relevantes para esta tesis, ya que ambas están integradas por personas jóvenes, mayoritariamente por personas que se encuentran en la preadolescencia y la adolescencia. No obstante, el porcentaje de la población que juega a videojuegos en el tramo de edad de 25 a 34 años se mantiene estable mientras que las franjas de 35 a 44 y de 45 a 64 años sufren algún descenso (AEVI, 2023, p. 16). También, las personas jugadoras de edad avanzada están aumentando considerablemente, según una investigación de American Association of Retired Persons (AARP, 2023), hoy en día en Estados Unidos existen 52,4 millones de jugadores que superan los 50 años. En España los adultos de entre 45 y 64 años representan un 27% del total de la población que juega a videojuegos (AEVI, 2023, p. 16).

2.1.1. Uso de videojuegos en la adolescencia

Ante los datos aportados anteriormente, es evidente que muchas de las personas videojugadoras son adolescentes, y los videojuegos ocupan un lugar importante en sus vidas. Por este motivo, su uso puede tener un impacto directo en la forma de relacionarse y de percibir el mundo. La adolescencia es una fase crucial en el desarrollo humano; en este periodo, la persona se encuentra en proceso de definición propia y de toma decisiones importantes que tendrán un impacto considerable en su futuro. Por esta razón, en la adolescencia las personas son más susceptibles a las influencias externas en la formación de su identidad (Bernete, 2009), por lo que es muy relevante entender cómo la adolescencia interactúa con el entorno digital, y especialmente con los videojuegos (Blomfield y Barber, 2014). A este respecto, según un exhaustivo informe de UNICEF España (Andrade et al., 2021), “seis de cada diez adolescentes usan videojuegos como principal canal de ocio y entretenimiento, además, siete son el promedio de horas que los adolescentes dedican a la semana a jugar a videojuegos” (p. 10). A este respecto, en 2021 el tiempo de uso semanal de videojuegos en España estaba por debajo de la media europea comparado con países del entorno como Reino Unido con 10.6 horas, Alemania con 9.2, Italia con 8.6 o Francia con 8.1 horas (AEVI, 2021, p.16).

Sin embargo, también hay algunos datos que resultan preocupantes: cerca del 60% de los adolescentes que juega a videojuegos no juega a aquellos que son aptos para su edad, es decir, con frecuencia juegan a videojuegos recomendados para mayores de 18 años. Además, aunque son una minoría, el 4.4% de los adolescentes juega más de 30 horas semanales (Andrade *et al.*, 2021, p. 56). En el contexto de la comunidad autónoma en la que se centra esta tesis, el Principado de Asturias, se observa que para un 16.9% de los adolescentes de esta región el uso de videojuegos estaría suponiendo un problema, siendo un porcentaje similar al 16.7% obtenido para el conjunto de España. El riesgo de uso problemático o adicción aumenta entre quienes juegan a videojuegos para mayores de 18 y entre quienes se conectan a internet o utilizan el móvil, la tableta o la consola a partir de medianoche (Andrade *et al.*, 2021, p. 59).

Otro dato relevante es el hecho de que uno de cada cinco adolescentes (mayoritariamente chicos) consideran que podrían llegar a ser *gamers* profesionales (Andrade *et al.*, 2021, p. 58), lo cual evidencia no solo una gran implantación de los videojuegos como hobby en la cultura juvenil, sino que, además piensan en esta opción como posible salida profesional. La razón de esto podría encontrar su explicación en que muchos de los referentes actuales de los y las adolescentes son *streamers* o creadores de contenido que con frecuencia se dedican a jugar a videojuegos en directo y son parte activa de la comunidad *gamer* (Villacampa, Sue y Fedele, 2020). También se constata una menor presencia de youtubers mujeres. En este sentido, los chicos triplican el número de chicas que han tenido un canal de YouTube y casi cuatriplican a las chicas interesadas en un futuro profesional como youtubers (Aran-Ramspott, Fedele y Tarragó, 2018).

2.1.2. Adolescencia e identidad en los mundos virtuales de los videojuegos

Los videojuegos tienen especial influencia en menores y adolescentes en proceso de desarrollo y socialización, así como en la construcción de sus formas de entender y pensar la realidad (Díez-Gutiérrez *et al.*, 2004; Fueyo, Borge y Alario, 2019). Si algo caracteriza a la adolescencia hoy en día es que ha nacido rodeada de avances tecnológicos y digitales de los cuales sus predecesores no disponían, por tanto, serían considerados por Prensky (2001) como nativos y nativas digitales. Sin embargo, diversas voces defienden que este concepto es erróneo y que los nativos digitales no existen, ya que el mero hecho de haber nacido en una determinada época y tener una edad concreta no capacita innatamente a una utilizar las tecnologías con todo su potencial y, sobre todo, con todas sus

limitaciones (Fueyo, 2011; Selwyn, 2016, Ng, 2012; Kirschner y De Bruyckere, 2017). En este sentido, los videojuegos inciden en gran medida en la opinión pública y la estimulación de intereses, ambiciones, expectativas y formas de ser, lo que influye directamente en la construcción de la identidad (Bernat, 2006). La identidad es entendida como la forma en que las personas comparten y se identifican con categorías como los valores, normas y tópicos, que perfilan el comportamiento y los marcos de actuación con los que las personas perciben y actúan. En un intento por arrojar luz a esta cuestión, Castells (2000) argumenta que la representación de la sociedad postmoderna está cambiando debido al desarrollo tecnológico y a la reestructuración de un sistema capitalista que se ha instaurado como la principal ideología económica y social en la actualidad. Las representaciones sociales son sistemas de normas, valores e imágenes asociadas a colectivos, instituciones, estereotipos, ideas y prácticas. La representación social construye al grupo y lo limita (Elcheroth, Doise y Reicher, 2011; Howarth, 2011; Augoustinos y Walker, 2014; Flick, 2015). Como señala Pesavento (2003), las representaciones no son una copia fiel de la realidad, sino una construcción humana de dicha realidad, que se inserta en normas de verosimilitud y credibilidad, y no de veracidad. Por este motivo, para evitar que contenidos inadecuados presentes en los videojuegos lleguen a menores de edad, en Estados Unidos existe la Entertainment Software Rating Board (ESRB) que posee un sistema de clasificación de los videojuegos desde el año 1994 (Valdés-Argüelles, 2021).

Similar al Sistema ESRB, el Sistema PEGI (Pan European Game Information) “lleva instaurado desde el año 2003 en Europa como mecanismo de autorregulación de edad de los videojuegos” (AEVI, 2018, p. 60). Según la AEVI (2018), el Sistema PEGI es el mecanismo de autorregulación diseñado por la industria para dotar a sus productos de información orientativa sobre la edad adecuada para su consumo (AEVI, 2018). Este Sistema PEGI fue desarrollado por el ISFE (Interactive Software Federation of Europe) y contó con el apoyo del Instituto Holandés de Clasificación de Material Audiovisual (NICAM). El PEGI además de ser un sistema de clasificación por edades que regula la industria, contempla el miedo, en caso de que sea un juego que pueda asustar a la infancia; el lenguaje soez; el juego, en caso de que el videojuego fomente los juegos de azar o enseñe a jugarlos; las drogas; el sexo y la discriminación. No obstante, y según López-Muñoz (2010) “en él no se contempla el sexismo ni como acto de violencia

contra las mujeres ni como agente de discriminación. Lo cierto es que ni se menciona” (p. 297). Tanto en el Sistema PEGI como en el ESRB ocurre el mismo problema. Un videojuego calificado como apto para todos los públicos puede estar plagado de estereotipos sexistas, ya que ambas clasificaciones no tienen en cuenta esta realidad. Esto puede derivar en que ambas clasificaciones puedan resultar ineficaces (Valdés-Argüelles, 2021). Por otro lado, existe otro problema con estas clasificaciones por edades. Como señala Díez-Gutiérrez *et al.* (2004), aquellas personas que adquieran un videojuego mediante piratería no recibirán ninguna indicación, ningún etiquetado ni control sobre el contenido. En este sentido, la correcta utilización de los videojuegos depende no solo de las clasificaciones por edad o los controles de contenido, sino también de una adecuada alfabetización mediática que permita a la adolescencia reconocer tanto el potencial como las limitaciones de estas tecnologías. Esto es de vital importancia para evitar los posibles efectos negativos de los videojuegos en la identidad y en la percepción del mundo de la adolescencia.

Tal y como se detalla a continuación, las personas tienden a agruparse y crear redes en base a sus intereses, esto es común entre los y las fans de los videojuegos que buscan crear comunidades y foros con gente afín con la que compartir su lore. Esta necesidad de pertenecer a un grupo es especialmente intensa en la adolescencia. Sin embargo, a pesar del interés de las personas por los videojuegos, no todas están interesadas en los mismos tipos de videojuegos ni todas disfrutan de realizar las mismas actividades dentro de ellos. En este sentido, existen diferencias en función de los dispositivos y las plataformas de juego que utilizan, distintas preferencias en función del género de las personas videojugadoras, diferencias en las actividades que realizan dentro del juego, etc.

2.2. Perfiles de personas jugadoras

Al igual que ocurre con los distintos tipos de videojuegos, también existen diversas tipologías para clasificar a la amplia variedad de personas jugadoras. Algunas de estas clasificaciones han sido propuestas por personas expertas, como Bartle (1996) quien aportó la primera o Marczewski (2013) quien aportó una revisión actualizada. Este último estableció cinco tipos diferentes de personas jugadoras que diseñó pensando en la gamificación, sin embargo, esta categorización de personas jugadoras puede ser aplicada también, de forma general, a los videojuegos:

- 🚩 **Players:** juegan para conseguir el reconocimiento de sus iguales.

- ✚ Socializers: su objetivo es interactuar y socializar con otros jugadores. Encarnan la figura del “jugador social”, o social gamer. Es decir, personas que disfrutan de los videojuegos porque los entienden como una manera de interactuar con otras personas (Belli y López, 2008). Este grupo está basado en el mismo perfil socializer que Bartle (1996) estableció. Para estas personas los juegos online que impliquen mucha interacción pueden ser los más apropiados.
- ✚ Free Spirits: son personas creativas que buscan explorar, dar rodeos e ir más allá de los límites del propio juego, son amantes de la libertad, ya sea para explorar o bien para crear, por lo que los videojuegos de mundo abierto o *sandbox* son idóneos para este tipo de personas jugadoras.
- ✚ Achievers: son triunfadores cuya finalidad en el juego es entrenar al máximo sus habilidades o las de su personaje, además de conseguir y acumular objetos y logros. Para este tipo de personas jugadoras pueden ser adecuados los videojuegos de plataformas o los videojuegos de rol que permiten ir mejorando y evolucionando al personaje.
- ✚ Philantropists: buscan ayudar dentro del juego ya sea a otras personas reales o bien a los personajes no jugadores del juego (denominados comúnmente *pnj* o *npc*). Los videojuegos cooperativos pueden ser adecuados para este grupo de personas jugadoras.

Además, Marczewski (2013) completó su clasificación finalmente estableciendo ocho categorías en lugar de cinco: *networkers*, *exploiters*, *consumers*, *self seekers*, *socializers*, *free spirits*, *achievers* y *philanthropists*. Sin embargo, se ha tomado la decisión en esta tesis de mantener la clasificación de 5 categorías, porque las nuevas categorías añadidas por el autor son muy similares a las ya existentes y además se ajustan más a los fines de la gamificación que a los videojuegos propiamente dichos.

A pesar de que las clasificaciones buscan, de forma general, esquematizar y facilitar al ser humano la comprensión del mundo, López-Gómez y Rodríguez-Rodríguez (2017) resaltan que se debe tener cuidado con este tipo de clasificaciones ya que no existen clasificaciones que se ajusten perfectamente a todas las personas y siempre habrá excepciones. Sin embargo, pueden servir de orientación a la hora de crear experiencias gamificadas, seleccionar videojuegos para su uso en las aulas y crear tareas o actividades para trabajar contenidos educativos mediante estas herramientas. De forma general, estas clasificaciones

de personas videojugadoras pueden, en un momento dado, permitir al profesorado orientar mejor la selección del videojuego que se va a trabajar en el aula, ya que posibilitan conocer de antemano cuáles son las preferencias del alumnado y qué esperan encontrar en un videojuego en función del tipo de jugador o jugadora que sean.

2.3. El *lore* de videojuegos y la cultura del videojuego

Una vez hemos reflexionado acerca de los tipos de personas videojugadoras y sus diferencias, cabe plantearse qué es lo que une a estas personas en una cultura común del videojuego. Tomando como base la repercusión de los videojuegos en la adolescencia y la juventud, algunos autores proponen incorporar elementos de la estructura de los videojuegos para la creación de proyectos formativos, concretamente el concepto de *lore* (Martínez-López y Jaén-Pozo, 2020). La palabra inglesa *lore* hace referencia al cuerpo de tradiciones y conocimiento de un tema o perteneciente a un grupo concreto. Es un término bastante amplio y prácticamente cualquier tema puede tener un *lore*. Al hablar de videojuegos y *lore* el asunto se vuelve más complejo ya que no se trata solo de historias y de conocimientos, sino que es casi una filosofía y una forma de narrar. De este modo, la construcción de historias a través del *lore*, mezclada con la narrativa interactiva y con la pasión de los jugadores y jugadoras, da lugar a universos ricos, llenos de pequeñas historias, teorías e interpretaciones libres elaboradas por el público. Por ejemplo, algunos videojuegos que destacan por la riqueza y profundidad de su *lore* son *The Elder Scrolls Online* (ZeniMax Online Studios, 2014), *Mass Effect* (Bioware, 2007), *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment, 2004), *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007), *Final Fantasy* (Square, 1987), *The Witcher* (CD Projekt Red, 2007), etc. (Brauer y Hagan, 2018).

Al igual que ocurre con los videojuegos, según Martínez-López y Jaén-Pozo (2020) todas las asignaturas tienen su *lore*, por tanto, el objetivo del profesorado sería también mostrar el *lore* de la asignatura al alumnado, haciéndole ver que ésta es mucho más que aprobar. Así pues, entre las funciones del profesorado estaría determinar qué elementos del trasfondo actual son aprovechables y diseñar una metodología para enriquecer la asignatura creando junto a los estudiantes un universo o *lore* que aporte coherencia y les genere interés. En los videojuegos el desconocimiento del *lore* no impide jugar, así mismo en una asignatura desconocerlo no impediría alcanzar sus objetivos, pero en ambos casos significaría perderse el verdadero sentido del juego o de la asignatura.

Desarrollar un *lore* en el contexto de la temática que compete a esta tesis, la ciudadanía global, puede tener gran relevancia a la hora de implicar al alumnado en la adquisición de competencias ciudadanas y dar lugar a un verdadero sentimiento de pertenencia a una ciudadanía global en la que el alumnado participe, no por requisito del centro o del profesorado, sino porque realmente crea en ello, se sienta involucrado y deseoso de formar parte de ese *lore* y de su comunidad.

Lore y cultura son conceptos estrechamente ligados. La cultura es un concepto abstracto e intangible que, según Grimson (2008), surgió para oponerse a la idea de que hay gente con “cultura” e “incultos”. Año tras año el mundo de los videojuegos y su *lore* evoluciona, muta y se transforma. Las personas jugadoras también evolucionan para adaptarse y cambia la forma en la que se comunican dentro de él: se crean foros y comunidades de fans, aparecen nuevos términos, palabras y expresiones. En resumen, “el fenómeno de los videojuegos ha generado una serie de pautas de conducta y actitudes que en su conjunto podríamos relacionar con una forma específica y propia de un grupo característico” (Estalló, 1996, p. 117). A este grupo de personas jugadoras se le denomina *gamers* y se caracterizan por dedicarse con gran pasión e interés a los videojuegos dando lugar a lo que se conoce como cultura del videojuego o cultura *gamer*. La cultura *gamer* está formada por el *lore*, diversas formas de comunicación y expresiones lingüísticas propias de la comunidad *gamer*, etc.

Como consecuencia del desarrollo, asimilación y globalización de esta cultura del videojuego, algunos autores y autoras se han interesado por su estudio lingüístico (Morales, 2015). La importancia del lenguaje como sistema de comunicación es vital no solo para la evolución humana sino también para el de la cultura dado que sin lenguaje nos resultaría muy complicado el aprendizaje y la transmisión de ideas (Cavalli-Sforza, 2010). Así pues, parece existir una relación entre la cultura y las formas de comunicación, especialmente el lenguaje. La comunidad *gamer* posee y emplea un lenguaje propio, el argot empleado por las personas usuarias de videojuegos se basa principalmente en la economía del lenguaje y la recategorización de términos, esto implica el uso de abreviaturas y siglas, y la creación de nuevas palabras a partir de otras ya existentes. Además, en ocasiones las personas *gamers* emplean un lenguaje plagado de tecnicismos y términos anglosajones. La complejidad de estos nuevos términos en ocasiones es

tal que da lugar a la creación de herramientas como GamerDic¹. Con la intención de facilitar la comprensión este capítulo se ha querido recoger algunos de los principales términos empleados por la comunidad gamer con el fin de facilitar su comprensión a través de un glosario (Anexo I). En dicho glosario (Anexo I) no se recogen todos los términos existentes en el mundo *gamer*, ya que son muchos y muy variados, sin embargo, se han seleccionado estos por considerarse de uso muy frecuente, especialmente entre personas jóvenes correspondientes a la franja de edad investigada en esta tesis. Así pues, si por ejemplo en el contexto de un videojuego una persona dice: *estoy tilteado/a porque me flameó un niño rata*, lo que está queriendo transmitir es que está molesto porque un jugador agresivo le ha faltado al respeto.

Del mismo modo, sería factible escuchar en el patio de una escuela o instituto expresiones como: *anoche mientras grindaba, un NPC dropeó un hacha dos manos full de durabilidad, así que ya no necesito craftearla*, o también: *cuando acabe los deberes te invito a mi guild, espero que no manquees mucho*. En el primer caso la persona expresa que, anoche mientras machacaba enemigos, un personaje no jugador soltó un hacha a dos manos totalmente nueva, y, por tanto, ya no necesita fabricarla por sus propios medios. En el segundo caso se hace referencia a que cuando acabe sus deberes la persona invitará a su amigo o amiga a su gremio dentro del videojuego, pero espera que no lo haga muy mal. En este sentido, es importante señalar que estas expresiones son muy comunes en internet y conocerlas permite una integración de manera más efectiva en la comunidad *gamer*. En definitiva, el lenguaje y las expresiones *gamers* juegan un papel fundamental en la adolescencia, no solo como parte de la cultura juvenil contemporánea, sino también como una herramienta de socialización, identidad y pertenencia.

2.3.1. Foros y comunidades de personas jugadoras

Las personas tienden a agruparse y crear redes en base a sus intereses, y en el caso de los videojuegos, con frecuencia los y las fans buscan crear comunidades y foros con gente afín con la que compartir su *lore*. Existen diversos lugares en internet que brindan esta oportunidad a las personas videojugadoras y resulta necesario identificarlos para comprender los principales lugares de socialización donde se crea y se comparte la *cultura gamer*. Así pues, las personas jugadoras usan redes,

¹ GamerDic: diccionario online de términos sobre videojuegos y cultura gamer <https://www.gamerdic.es/>

foros y plataformas como *Discord*, *Reddit*, *Twitter*, *Twitch*, *4Chan*, etc. Son espacios virtuales en los que compartir información y trucos sobre el juego, también cumplen la función de ser lugares de encuentro con otras personas que puedan ayudar a superar un determinado reto, o incluso brindar distintas interpretaciones y completar así la narrativa que ofrece el videojuego (Martínez-Martínez y Sanz-Martos, 2018). Estas comunidades de personas videojugadoras en ocasiones resultan ser espacios de debate sociopolítico y campos de disputa discursiva frente a la hegemonía social y cultural dominante (Puente Bienvenido, Sequeiros Bruna y Fernández Ruiz, 2021).

Sin embargo, a menudo las comunidades de personas jugadoras que se forman en la red también pueden funcionar como medios de legitimación del estatus quo del poder hegemónico. Así pues, “lo *gamer* debe ser causa de reflexión, cuando no de revuelta, para quienes juegan a videojuegos” (García-Raso, 2023, p. 23). En ocasiones desde algunos sectores dentro del mundo *gamer* se han legitimado conductas tóxicas que han dado lugar a episodios como el ya mencionado *Gamergate*. En este sentido, cierto sector de la cultura del videojuego se ha convertido en el caldo de cultivo idóneo para el elitismo, el consumismo voraz y la intolerancia contemporánea en todas sus formas, desde la misoginia y el machismo, pasando por el racismo hasta el rechazo a todo el movimiento LGBTQI+ (García-Raso, 2023). Asimismo, con frecuencia dentro de estas comunidades no todos sus miembros poseen el mismo estatus, sino que se establecen jerarquías entre las personas participantes en base al capital de juego (*gaming capital*) que poseen. Las jerarquías basadas en el capital de juego no solo afectan la manera en que los jugadores interactúan entre sí, sino también la forma en que perciben y disfrutan el videojuego. El concepto de capital de juego se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos, experiencia y recursos digitales que una persona acumula y que contribuyen a su posición y estatus dentro de la comunidad *gamer*. Este capital de juego no solo se basa en la habilidad técnica o la destreza en el juego, sino que también abarca otros elementos, como el acceso a contenido exclusivo, la posesión de ciertos ítems o habilidades, la antigüedad en la comunidad, y la participación en eventos especiales o logros que solo una minoría ha alcanzado (Consalvo, 2007).

2.3.2. Capital de juego: Easter Eggs, Cheat Codes, guías, etc.

El capital de juego es un concepto desarrollado por Consalvo (2007) basado en el concepto de capital cultural que Bordieu (1986) acuñó. De esta forma, el capital de

juego hace referencia a la idea de que los conocimientos, habilidades y experiencia que se adquieren al jugar videojuegos tienen un valor en la sociedad actual. Siguiendo la línea de pensamiento de esta autora, el tiempo dedicado a jugar a videojuegos puede ser visto como una inversión en la adquisición de habilidades y conocimientos que son útiles en otros ámbitos de la vida, como el ámbito laboral. Los elementos que modifican y son importantes para la experiencia de juego, como los *Easter Eggs*, los *Cheat Codes* o chetos, las guías, etc., conformarían lo que Consalvo (2007) denomina capital de juego.

Asimismo, los *Easter Eggs* son secretos o elementos ocultos dentro de los videojuegos, en forma de imágenes, mensajes o espacios escondidos creados intencionadamente. Suelen ser extremadamente difíciles de conseguir, llegando incluso a permanecer ocultos varios años después del lanzamiento del juego. De esta forma, las personas que juegan a videojuegos y se esfuerzan por encontrar estos *Easter Eggs* están realizando actividades de búsqueda, desarrollando habilidades espaciales, de deducción y de lógica. Esto es debido a que los *Easter Eggs* están diseñados como acertijos o desafíos lógicos que las personas jugadoras deben resolver en base a interpretar pistas sutiles, patrones ocultos o detalles que no son obvios a simple vista. Por otro lado, los *Cheat Codes*, también llamados chetos, son trucos que se activan para tener determinadas ventajas en el propio videojuego, y se dan a conocer generalmente en internet, a través de páginas webs o revistas especializadas en videojuegos.

Por último, las guías de juego contienen información muy exhaustiva sobre mecánicas de juego, personajes, mapas y estructura del videojuego. Algunas de ellas son productos oficiales que cuentan con la aprobación de la compañía desarrolladora, sin embargo, la mayoría son fruto de las personas usuarias de videojuegos. Al igual que ocurre con los *Cheat Codes*, la mayoría de las guías se pueden encontrar en internet de forma gratuita, existiendo incluso páginas web especializadas en videojuegos que las crean, como es el caso de la web *Vandal*. Asimismo, mediante este comportamiento en el cual personas jugadoras elaboran guías para compartir desinteresadamente con otras personas con sus mismos intereses, se estaría reforzando el sentimiento de pertenencia a una comunidad. En definitiva, consideramos que se debe prestar atención al concepto de capital de juego y sus distintos elementos, ya que, ese conjunto de habilidades que se adquieren jugando a videojuegos pueden tener gran impacto en la educación, y especialmente en la educación para la ciudadanía global. Existen muchos

comportamientos de la comunidad *gamer* que sería interesante extrapolar a la hora de infundir un verdadero sentimiento de pertenencia a una comunidad global. Del mismo modo hay algunas actitudes de dicha comunidad que es interesante analizar, para conocer qué comportamientos evitar y en qué aspectos se debe hacer incidencia, especialmente con la adolescencia, dentro de las instituciones educativas.

Ideas clave de este capítulo

- ✚ Independientemente de las características comunes que comparte la comunidad *gamer*, sus miembros son personas muy heterogéneas: pueden proceder de distintos ámbitos geográficos, pertenecer a distinto estrato social, poseer un nivel de estudios básico o estudios universitarios, etc. Concretamente en España hay 18,1 millones de personas videojadoras, lo que supone el 50% de la población española entre 6 y 64 años. Además, de esta cifra el 52% son hombres y el 48% son mujeres.
- ✚ Las clasificaciones de personas jugadoras pueden servir de orientación a la hora de crear experiencias gamificadas, seleccionar videojuegos para su uso en las aulas y crear tareas o actividades para trabajar contenidos educativos mediante estas herramientas, ya que dichas clasificaciones posibilitan conocer de antemano cuáles son las posibles preferencias del alumnado y qué esperarían encontrar en un videojuego en función del tipo de jugador o jugadora que sean.
- ✚ Conocer y entender la *cultura gamery* el *lore* de videojuegos es un aspecto importante en el desarrollo de esta tesis puesto que cuando se mencionan personas videojadoras o *gamers* no estamos designando a “un grupo de personas que simplemente juegan algunos videojuegos”, sino que son un grupo de personas de todas las edades, con una cultura propia muy definida y tras ella existe un entramado social más complejo del que pudiera parecer a simple vista.
- ✚ La cultura *gamer* ha dado lugar a nuevos términos de la lengua y formas de expresión propias que pueden resultar ininteligibles para las personas ajenas a ella. Así, dentro de esta cultura es frecuente oír términos como *dropear*, *Easter Egg*, *eSports*, *farmear*, *manquear*, etc. Entender el significado de estos términos se presenta necesario para poder pertenecer o analizar esta cultura.

- ✚ Las personas tienden a agruparse y crear redes en base a sus intereses, esto es común entre los y las fans de los videojuegos que buscan crear comunidades y foros con gente afín con la que compartir su *lore*. Esta necesidad de pertenecer a un grupo es especialmente intensa en la adolescencia, etapa del desarrollo que comprende a la franja de edad que se investiga en esta tesis.
- ✚ Dentro de la cultura *gamer* también se dan relaciones simbólicas de poder. De esta forma se establece un capital de juego, que es adquirido en parte mediante la socialización y la adquisición de conocimiento del mundo gamer (Easter Eggs, Cheat Codes, chetos, guías, etc.). Así pues, se crean jerarquías que definen a los jugadores y jugadoras competentes del resto, dándose en ocasiones situaciones de exclusión, las cuales es importante conocer si se pretende intervenir con la adolescencia o realizar una transformación de este medio digital.
- ✚ Dentro del contexto de la educación para la ciudadanía global existen muchos comportamientos de la comunidad *gamer* que sería interesante extrapolar a la hora de infundir un verdadero sentimiento de pertenencia a una comunidad global, del mismo modo hay algunas actitudes de dicha comunidad que es interesante analizar para conocer qué comportamientos evitar y en qué aspectos se debe hacer incidencia, especialmente con la adolescencia, dentro de las instituciones educativas.

CAPÍTULO 3: VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Los videojuegos se han convertido en un fenómeno de masas en un periodo muy corto de tiempo y su uso se ha incorporado a diferentes ámbitos de la vida de las personas jóvenes antes de que dispusiéramos de un volumen de conocimientos suficiente para orientar su adecuada utilización en los ámbitos educativos (Estalló, 1995; UNESCO, 2024). El estudio de los videojuegos ha evolucionado históricamente proporcionando diferentes aportes teóricos desde muy diferentes disciplinas científicas. De acuerdo con López (2013) este campo se consolida con los denominados *Game Studies*, que abarcan distintas investigaciones que van desde la ludología, hasta los estudios narratológicos, pasando por la teoría de diseño de juegos y la semiótica del videojuego. Estos trabajos nos aportan ideas para trazar, en este capítulo, la relación existente entre el estudio de los videojuegos desde sus diversos enfoques y la educación para la ciudadanía global (ECG). Consideramos que una gran parte de los enfoques procedentes de este campo son necesarios para el estudio de los videojuegos y sus implicaciones educativas, en un momento en el que estos se han empezado a incorporar a la enseñanza tanto como objeto de estudio, como en su rol de material en diferentes áreas curriculares.

Los videojuegos tanto por la popularidad que han alcanzado entre las personas jóvenes, como por sus características intrínsecas (interactividad, creatividad, fomento de habilidades de diferente tipo, etc.) pueden hacer importantes aportaciones al currículo académico y en especial a la educación para la ciudadanía global. Entre esas aportaciones se destaca su capacidad para posibilitar la experimentación de vivencias que pueden contribuir en la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con los desafíos globales. En este sentido, aunque el objetivo principal de la industria de los videojuegos sigue siendo el entretenimiento, existe una tendencia a desarrollar programas en los que se toma conciencia de la importancia de sus productos más allá del mero entretenimiento, enfocando los videojuegos como productos culturales y, en muchos casos, educativos (McGonigal, 2011). Nuestra investigación intenta, en este sentido, aportar algunas bases pedagógicas que permitan ver las posibilidades educativas de los videojuegos concretamente en los diferentes ámbitos de la ECG.

3.1. Educación para la ciudadanía global: una respuesta a la crisis eco-social

La educación para la ciudadanía global, surge como una alternativa educativa que intenta frenar los efectos negativos que, sobre el desarrollo humano, tienen el capitalismo y el neoliberalismo. Se trata de un enfoque que pone en el centro cuestiones que permiten conocer cómo la globalización y el neoliberalismo están imposibilitando que una parte considerable de la humanidad, pueda pertenecer a una comunidad global con derechos y, sin exclusiones por la edad, el género, la nacionalidad, las creencias o la orientación sexual. La ECG, así entendida, es un concepto que plantea grandes desafíos para la comunidad educativa (Stein, 2021). No existe un consenso claro sobre su definición, práctica y forma de implementación, lo que dificulta su aplicación en el ámbito educativo. Puesto que es un ámbito sobre el que existen múltiples enfoques es importante clarificar su definición a nivel teórico, su interpretación en la práctica y su forma de implementación (Sant *et al.*, 2018). En cuanto a su implementación en la práctica, una de las cuestiones claves que se ha planteado a nivel metodológico es la adopción de enfoques que permitan la participación del alumnado y su inmersión en actividades que les permitan revisar críticamente su papel en el mundo (Calvo y Fueyo, 2024). Es ahí donde consideramos que los videojuegos pueden aportar cuestiones clave que tienen que ver con los diferentes ámbitos de la ECG, en especial con respecto a la educación para la paz y los derechos humanos, la interculturalidad, la igualdad de género y la sostenibilidad.

Hablar de ciudadanía supone hacer referencia a un estatus legal y político, que implica derechos y responsabilidades en cuestiones que impactan en el bienestar personal y colectivo. Este término es usado desde la antigüedad para distinguir a las personas ciudadanas de una nación-estado (con estatus legal y político dentro del territorio) de las que no lo son (esclavos, mujeres, personas de otros territorios, etc.) (González-García y Chacón-López, 2014; Payares, 2019). La noción de ciudadanía global se empieza a gestar después de la Segunda Guerra Mundial a raíz de la fundación de las Naciones Unidas en 1945 y la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Estos hechos van a dar lugar a un nuevo orden mundial y al reconocimiento, a nivel global, de los derechos igualitarios e inalienables de todas las personas. A medida que estas instituciones empezaron a influir en las normas internacionales y en la opinión pública sobre los derechos y responsabilidades globales se fue asentando la noción

de una ciudadanía Global (Brown, 2016). La Carta de las Naciones Unidas y el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) reflejan claramente este compromiso con principios universales de humanidad y justicia y establecen las bases de lo que actualmente entendemos por ciudadanía global (Calvo y Fueyo, 2024). Pese a ello actualmente el sentido del término ciudadanía sigue siendo empleado para establecer diferencias entre las personas pertenecientes a una nación-estado y “los otros”, es decir, personas sin el estatus de ciudadano/a, personas migrantes o sin nacionalidad, etc. (González-García y Chacón-López, 2014).

A lo largo de los más de 70 años de historia de las Naciones Unidas el concepto de ciudadanía global ha madurado, impulsado por un entendimiento cada vez más profundo de la interconexión y dependencia mutua de los países. En la actualidad, la ciudadanía global debería entenderse como una identidad que trasciende lo nacional, apelando a una ética global que se preocupa por el colectivo humano en su conjunto y se esfuerza por abordar los retos globales con soluciones colectivas. Este enfoque hacia una ética global en desarrollo enfatiza la importancia de la cooperación internacional y el compromiso compartido hacia un futuro sostenible y equitativo para todos y todas (UNESCO, 2015, 2017). Pero, por desgracia, los hechos recientes nos muestran que no avanzamos en esa dirección puesto que ni la población, ni los organismos internacionales han sido capaces de frenar hechos que ponen en cuestión el futuro mismo de la humanidad como pueden ser el calentamiento global o el genocidio que se vive en Palestina o el Congo, por poner alguno de los múltiples ejemplos.

Uno de los principales cuestionamientos que se hacen al término de ciudadanía global se basa, precisamente, en su inoperancia ya que pretende ser utilizado para incluir e interpelar a todas las personas del planeta ocultando la realidad de que no todas las personas pueden llegar alcanzar el estatus de ciudadanía en un contexto determinado y que no todas ellas pueden sentirse a salvo en el planeta (Andreotti, 2021). A este respecto, los enfoques críticos y postcríticos de la ECG, son cruciales para desnaturalizar los enfoques liberales y neoliberales de la ciudadanía global que reproducen visiones universalizadoras y eurocéntricas (y, por lo tanto, estructuralmente excluyentes) del mundo (Pais y Costa, 2017; Pashby *et al.*, 2020; Andreotti, 2021). El significado del término ciudadanía también está asociado a un sentido de pertenencia. A este respecto, la identidad y la pertenencia a un grupo juega un papel muy importante y complejo

dentro de la conformación de la ciudadanía (Sant *et al.*, 2018). En esta línea, la UNESCO (2015) habla de la necesidad de construir una ciudadanía global que integre diversos niveles de identidad, incluyendo una “identidad colectiva” que trascienda a la cultura de la individualidad, las diferencias religiosas, étnicas, de género, etc. Appiah (2006) sostiene que una persona ciudadana reconoce que las obligaciones hacia las demás personas van más allá de las obligaciones que tenemos con aquellas personas con las que se tienen relaciones (la familia, amistades, etc.) e incluso, con aquellas con las que nos une una ciudadanía compartida. Asimismo, para Held (2010) la ciudadanía global implica que todos los seres humanos son iguales en su estatus moral, tienen iguales libertades e igual participación y oportunidades en los diferentes niveles educativos y sociales. Esta idea de ciudadanía global busca romper con una visión caritativa o asistencialista y apela a la transformación de las relaciones globales de poder y la profundización de la democracia.

En este contexto queremos situar el origen de la educación para la ciudadanía global estrechamente ligado (especialmente en nuestro país) a la Educación para el Desarrollo (EpD), inicialmente promovida por las ONG y con frecuencia llevada a las aulas de forma extracurricular, como contenidos complementarios en alguna asignatura o de forma transversal a varias de ellas (Prieto-Jiménez, 2020). Es habitual que personas e instituciones se refieran al concepto de educación para la ciudadanía global con distintos términos; así pues, es común que también se la denomine educación para la ciudadanía mundial, educación global o educación para una ciudadanía democrática, entre otros. Algunas de las instituciones mundiales que defienden el concepto de ciudadanía global son la ONU (2012), la OCDE (2018) y la UNESCO (2015, 2017), esta última se refiere a ella de la siguiente forma: “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (UNESCO, 2015, p.14). La ECG viene recogida en diferentes textos internacionales a lo largo de los años (Prieto-Jiménez, Tormo y López, 2016), como la Declaración de Maastricht (2002), el Congreso Europeo sobre Desarrollo (2006), la Declaración de Bonn (2009), el European Development Education Monitoring Report “DE Watch” (2010), el Manifiesto Internacional para una Ciudadanía Global (2013) y el Monitoring and Education for Global Citizenship (UNESCO, 2015).

Actualmente, uno de los marcos de actuación de mayor vigencia a nivel internacional, en términos de actuar en pro de una ciudadanía global, es la Agenda 2030, aprobada e impulsada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015, y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que, en líneas generales, tienen como meta final poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático (Prieto-Jiménez, 2020). La Agenda 2030 y sus 17 ODS se centran en cinco categorías fundamentales que están estrechamente vinculadas con la ECG: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas. No obstante, el plazo para la consecución de la Agenda 2030 y de los ODS llega a su fin dentro de seis años, planteando interrogantes sobre lo que se necesita ahora y más allá de 2030 para garantizar una verdadera ciudadanía global (Lafortune *et al.* 2024). Como último hito de estas diferentes declaraciones y agendas, se ha desarrollado en el Congreso Europeo sobre Educación Global celebrado en Dublín, una Declaración Europea sobre Educación Global con la vista puesta en el año 2050 impulsada por *Global Education Network Europe* (GENE, 2022).

La ECG busca ayudar al alumnado a comprender y participar en la sociedad contemporánea actual, y a desarrollar un mundo socialmente más justo (Sant et al., 2018). Mesa (2019) afirma que “la ECG se concibe como un proceso de aprendizaje dinámico y abierto a los cambios que se producen en el contexto internacional, capaz de incorporar nuevas visiones y enfoques en el ámbito global” (p. 7). Construir y educar en un modelo de ciudadanía global supone que cada persona forma parte de la sociedad global y es responsable, junto con el resto de la humanidad, en la lucha contra todo tipo de discriminación, entendiendo esta como la raíz de cualquier tipo de desigualdad e injusticia, para lograr soluciones conjuntamente que estén ligadas al respeto de los Derechos Humanos, la tolerancia a la diversidad, la igualdad de género, el respeto al medio ambiente, etc. Educar para la ciudadanía global consiste en un proceso para generar conciencias críticas, a fin de construir una nueva sociedad comprometida con el cambio social. Desde la práctica pedagógica este enfoque se enmarca en el contexto de la pedagogía crítica, de la cual Paulo Freire fue uno de sus máximos exponentes (Torres, 2019). En su obra *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1976), afirmaba que “el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (p. 1). Por tanto, la ciudadanía global tiene que ver con la ciudadanía como participación y como

acción: “la escuela debe crear una ciudadanía democrática que piense críticamente y se movilice, ya que, si la conciencia es crítica o predominantemente crítica, la acción también lo será” (Freire, 1976, p. 78). A este respecto, Del Río y Murillo (2021) reconocen que la educación es una acción política en sí misma, por este motivo “no existe educación neutra, ni conocimientos objetivos y universalizables” (p. 169). Así pues, la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas es uno de los fines de la ECG. Significativamente, la ECG tiene como objetivo capacitar a las personas para que piensen de manera diferente y reflexionen críticamente sobre la herencia de sus propias culturas y contextos, para que puedan imaginar futuros diferentes y asumir responsabilidades por sus acciones y decisiones (Andreotti, 2014, 2021).

Actualmente los espacios en los que la adolescencia construye sus identidades y, por tanto, también los ejes clave de su ciudadanía global, se encuentran en el cruce entre lo virtual y la presencialidad (Davies *et al.*, 2018). En este contexto surge el concepto de ciudadanía digital para referirse a la participación en redes sociales y en los espacios digitales. Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Hoechsmann (2018) afirman que el concepto de ciudadanía digital es una revisión del concepto de ciudadanía que se amplía con las posibilidades que abre la sociedad en red: “si bien el concepto de ciudadanía digital ha sido intensamente discutido, puede entenderse genéricamente como la capacidad que tienen los sujetos políticos para participar en la sociedad global conectada para ejercer y defender sus derechos y libertades” (p. 59). Estos autores, en base a los trabajos de Bustamante (2019), defienden que la noción de ciudadanía digital amplía el papel que las personas han tenido tradicionalmente en los estados democráticos, algo que requiere cambiar su relación con los órganos de poder, establecer medidas encaminadas a la lucha contra la exclusión digital y reformular los derechos vinculados a la información y al acceso al conocimiento:

El ejercicio de la ciudadanía digital no podrá alcanzarse solo con el desarrollo de políticas destinadas a favorecer el acceso a dispositivos o conectividad, sino que exige también poner en marcha políticas activas de reconocimiento, desarrollando competencias orientadas a eliminar las situaciones de dominación cultural o trato irrespetuoso a diferentes grupos o colectivos sociales (Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Hoechsmann, 2018, p. 65).

El concepto de ciudadanía digital resulta relevante para comprender las prácticas de ciudadanía global que están surgiendo en los espacios digitales, ya

que determinados valores no se construyen en abstracto, sino que los vamos aprendiendo en interacción con nuestra realidad y las personas que nos rodean. En este contexto los videojuegos también cobran relevancia en los procesos de creación de identidades, de asimilación de valores y de construcción de ciudadanía, ya que no hay espacio, ni tiempo, ni lugar que sea indiferente o neutral respecto a esta construcción. En este sentido, la ECG, especialmente en los espacios digitales, tiene un importante papel en la configuración de la sociedad, la democracia, la justicia, la solidaridad, la ciudadanía responsable, la libertad, etc. Esta educación persigue que el conjunto de la sociedad asuma que forma parte de una realidad mayor en la que impactan las acciones cotidianas, incluso aquellas que se realizan a través de una pantalla. Por este motivo, en el contexto de este trabajo, mediante el uso de los videojuegos se busca exponer a la infancia, al profesorado y a las familias a argumentos distintos, partiendo de lo local y pensando en lo global, animando a reflexionar y sensibilizando para actuar de forma diferente, de forma más justa con el planeta y con el resto de la humanidad.

3.1.2. Ámbitos de la educación para la ciudadanía global

La definición aportada por la red GENE (2022), a través de la Declaración de Dublín plantea que, la educación global es aquella que “permite a las personas reflexionar críticamente sobre el mundo y su lugar en él; abrir sus ojos, corazones y mentes a la realidad del mundo a nivel local y global” (p.3). Tomando como referencia la definición de educación global como sinónimo de ECG, ésta empodera a las personas para comprender, imaginar, tener esperanza y actuar para lograr un mundo de justicia social y climática, paz, solidaridad, equidad e igualdad, sostenibilidad planetaria y entendimiento internacional. Implica respeto por los derechos humanos y la diversidad, la inclusión y una vida digna para todas las personas, ahora y en el futuro. La educación global es un término paraguas que abarca una variedad de conceptos relacionados que se utilizan a nivel nacional y nivel internacional, incluyendo de forma interseccional la educación antirracista, la educación para el desarrollo, la educación para la diversidad e inclusión, la educación para la igualdad de género, la educación para la ciudadanía global y la solidaridad internacional, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la ciudadanía mundial, la educación para el desarrollo global, el aprendizaje global, trabajo juvenil global, la educación para los derechos humanos, la educación intercultural, el aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental y la educación para la paz (GENE, 2022).

En este sentido, la ECG engloba varios ámbitos o ejes transversales. En el Anexo II se encuentra disponible una infografía de elaboración propia, que muestra brevemente la vinculación de cada uno de los términos o ámbitos mencionados con la ECG. Basándonos en dichos ámbitos, consideramos de especial relevancia para esta tesis la educación para la paz y los derechos humanos, la educación intercultural y antirracista, la educación para la diversidad y la inclusión, la educación para la igualdad de género, y la sostenibilidad medioambiental. Estos ámbitos son cruciales no solo por su vinculación directa con la educación para la ciudadanía global, sino también por el papel que los videojuegos pueden desarrollar dentro de ellos.

Educación para la paz y los derechos humanos

Los derechos humanos, la paz y la democracia son conceptos interdependientes según autores como Bobbio (1991), Esquivel-Marín y García-Barrera (2018); Izquierdo Muciño (2007); ya que “sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (Bobbio, 1991, p.14). La educación para la paz conlleva cuestionar la discriminación, la intolerancia, y la indiferencia. Además, requiere que se adquieran valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, entre otros (Esquivel-Marín y García-Barrera, 2018). La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) es la base para afirmar el reconocimiento del derecho a la paz como un derecho inherente de las personas (Fueyo, Rodríguez-Hoyos y Hoechsmann, 2018).

Educación intercultural y antirracista

El racismo persiste en las sociedades y sistemas educativos de todo el mundo (hooks, 2022; Drammeh, 2023). La ciudadanía global no puede ser construida en base a la discriminación por diferencias de género, étnicas y culturales (Louzao, Francos y Verdeja, 2020). Para crear una escuela inclusiva, es necesario abordar el racismo de manera directa. Partiendo de esta idea, son necesarias medidas como la revisión de los planes de estudio para garantizar que reflejen la diversidad cultural, y la formación de profesorado y alumnado en competencia cultural y antirracismo (Drammeh, 2023). En este sentido, la educación intercultural implica una revisión de la historia, donde se analicen las diferencias entre los países del norte y del sur para reflexionar acerca de las injusticias; conocer las causas que generan las migraciones y la violencia que se ejerce

especialmente hacia las mujeres migrantes; denunciar los abusos a los que son sometidas millones de personas en todo el mundo, especialmente mujeres y niñas; así como, al mismo tiempo, identificar los problemas medioambientales y conocer sus causas (Verdeja, 2019).

Educación para la diversidad y la inclusión

Las personas tienen ideas, costumbres, formas de ser, pensar y vivir muy diferentes (Romero, Sandoval y Peralta, 2022). La educación para la diversidad y la inclusión comprende el respeto por todas las personas sin importar edades, estratos sociales, discapacidades de cualquier tipo o enfermedades, creencias tanto políticas como religiosas, orientaciones sexuales, etnias y demás (Ruiz, 2017; Romero, Sandoval y Peralta, 2022). En este sentido, dicha educación busca aprovechar la riqueza que aportan esas diferencias humanas individuales para construir conjuntamente una sociedad más justa y participativa (Cervantes, 2022). Una educación inclusiva es aquella que asume la diversidad, donde infancia y adolescencia aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación (Ruiz, 2017; Cervantes, 2022; Romero, Sandoval y Peralta, 2022).

Educación para la igualdad de género

La igualdad de género es otro de los aspectos esenciales que forma parte de la ECG. Las sociedades confieren roles a las personas en función de la asignación binaria de géneros (Pastor-Vicedo *et al.*, 2019). En ocasiones, la escuela desarrolla un currículo oculto (Pérez Basto y Heredia Soberanis, 2020) en el que de manera implícita arraiga y reproduce estos roles de género que influyen en lo que la adolescencia planea para su vida adulta (Cazáres-Palacios *et al.*, 2022; Serrano Arenas y Ochoa Cervantes, 2023). En este sentido, para alcanzar la ciudadanía global es necesaria una educación que contribuya a evitar la reproducción de desigualdades estructurales entre hombres y mujeres (Serrano Arenas y Ochoa Cervantes, 2023).

Aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental

La crisis climática es uno de los puntos centrales del debate sobre la ECG y el desarrollo humano sostenible. A este respecto, la sostenibilidad cobra un papel fundamental, persiguiendo la adopción de conductas éticas sobre la naturaleza y su conservación. En el Informe Brundtland (1987), que fue presentado a la

Asamblea General de las Naciones Unidas, fue la primera vez que se utilizó la palabra "sostenibilidad". Este concepto establece la relación entre la satisfacción de las necesidades actuales sin comprometer las capacidades de las generaciones futuras para poder satisfacer sus propias necesidades. En torno a este concepto también se plantean consideraciones morales sobre la relación entre los animales humanos y los no humanos, así como respecto al conjunto de los ecosistemas naturales. En este sentido, es necesaria una educación que tenga en cuenta la sostenibilidad medioambiental, ya que, en las sociedades actuales hay una tendencia a ignorar el vínculo de interdependencia con la naturaleza, especialmente entre personas que han nacido en ambientes donde se practica un consumo irresponsable de recursos o que viven en contextos urbanos (Tapia González, 2018).

3.1.3. Enfoques de la educación para la ciudadanía global

Desde que se comenzó a hablar del término ECG se han venido identificando tres enfoques o planteamientos diferenciados en torno a las formas de entender y trabajar dicho concepto. Estos enfoques se han denominado la ECG blanda, la ECG crítica y la ECG postcrítica. En la *Tabla 2* se muestra una comparativa entre cómo se caracterizan algunos de los elementos en la ECG blanda, de carácter asistencial, basada en apoyar campañas o realizar donaciones; y en la ECG crítica, que va más allá y aboga por el pensamiento crítico y la acción más informada, responsable y ética.

Tabla 2. Comparativa entre ECG blanda y ECG crítica

	ECG blanda	ECG crítica
Problema	Pobreza e impotencia ante esta situación.	Desigualdad e injusticia.
Naturaleza del problema	Falta de "desarrollo", educación, recursos, habilidades, cultura, tecnología, etc.	Estructuras complejas, sistemas, relaciones de poder y actitudes que crean y mantienen la explotación y el <i>desempoderamiento forzado</i> .
Justificación de las posiciones de privilegio	Desarrollo, historia, educación, trabajo más duro, mejor organización, mejor uso de los recursos y de la tecnología.	Controlar y beneficiarse de sistemas y estructuras injustas y violentas.
Bases para el cuidado	Humanidad compartida, ser bueno, compartir y cuidar, responsabilidad por el otro o por enseñarle.	Justicia y complicidad en el daño. Responsabilidad hacia el otro (aprender/decidir con el otro). Rendir cuentas.

Motivos para actuar	Moral basada en principios normativos para el pensamiento y la acción.	Ética y políticas basada en principios normativos para las relaciones.
Qué se necesita cambiar	Estructuras, instituciones e individuos que constituyen una barrera para el desarrollo.	Estructuras, sistemas de creencias, instituciones, suposiciones, culturas, individuos y relaciones.
Qué se necesita para el cambio	Para que todos alcancen el desarrollo, la armonía, la tolerancia y la igualdad.	Para que se aborden las injusticias, se creen más espacios de diálogo equitativos y las personas puedan tener más autonomía para definir su propio desarrollo.
Qué pueden hacer las personas de forma individual	Apoyar campañas para cambiar estructuras, donar tiempo, experiencia y recursos.	Analizar su propia posición y contexto, participar en el cambio de estructuras, suposiciones, identidades, actitudes y relaciones de poder en sus contextos.
Cómo ocurre el cambio	De afuera hacia adentro (cambio impuesto).	De adentro hacia afuera (cambio negociado).
Meta de la ECG	Empoderar a las personas para que actúen y/o se conviertan en ciudadanas activas, de acuerdo con lo que se ha definido para ellas como una buena vida o un mundo ideal.	Empoderar a las personas para: reflexionar críticamente sobre los legados y procesos de sus culturas y contextos, imaginar futuros diferentes y para asumir la responsabilidad de sus decisiones y acciones.
Beneficios potenciales de la ECG	Mayor conciencia de algunos de los problemas, apoyo a las campañas, mayor motivación para ayudar o hacer algo para sentirse bien consigo mismo.	Pensamiento crítico y acción más informada, responsable y ética.
Problemas potenciales	Sentimiento de autoimportancia y/o supremacía cultural, refuerzo de supuestos y relaciones coloniales, refuerzo de privilegios, alienación parcial, acción acrítica.	Culpa, conflicto interno y parálisis, desvinculación crítica, sentimiento de impotencia.

Andreotti (2006, p. 46)

Posteriormente se han realizado varias revisiones de esas categorizaciones (Pashby *et al.*, 2020) redefiniendo las tres tipologías: la clásica o también llamada ECG blanda, la ECG crítica y la postcrítica. La ECG crítica persigue una ciudadanía consciente del mundo interdependiente y comprometida con la transformación de la realidad desde la justicia social y la equidad, que denuncia las injusticias sistémicas y el statu quo; frente a una concepción de ciudadanía que

busca adaptarse a las exigencias competitivas de una economía globalizada que sería lo que plantea la ECG Blanda (Rodríguez-Izquierdo y García Bayón, 2024). Frente a esto, el enfoque postcrítico plantea un cuestionamiento radical a los fundamentos del pensamiento moderno que sustenta las formas hegemónicas de interpretar y relacionarse con el mundo. Desde esta posición, se desarrolla una conceptualización de la ECG que busca problematizar las relaciones, las formas de conocer y las formas de actuar en un mundo diverso, cambiante y en crisis, denominado VUCA por las siglas en inglés de volátil, incierto, complejo y ambiguo (Andreotti, 2014, 2016, 2021; Andreotti *et al.*, 2024; Bourn, 2016, 2020, 2023; Pashby *et al.*, 2020; Santamaría-Cárdaba, 2020; Stein *et al.*, 2022, 2023, 2024). Estas autoras reclaman para la ECG enfoques teóricos y prácticos que permitan a las personas analizar los contextos de inequidad y opresión que se construyen en sus propios países enriquecidos y que hacen que el bienestar de una parte de la población se asiente sobre la exclusión y la pobreza de la otra parte privada de derechos y en algunos casos ni siquiera reconocida como ciudadana, que permitan identificar también que las guerras desatadas por los países enriquecidos son guerras neocolonialistas que persiguen continuar con la explotación de las personas y los recursos naturales del llamado Sur Global.

Son necesarias metodologías que nos permitan comprender cómo las pautas de consumo actuales, más allá de lo individual, atentan contra la sostenibilidad que el Norte Global proclama en sus Agendas y declaraciones. Dichas pautas de consumo del Norte Global están impidiendo frenar la crisis ecológica global que causa, entre otras cosas, las migraciones. A su vez, los países del Norte Global quieren frenar dichas migraciones dejando morir a la gente que busca un futuro digno dentro de “sus territorios”. Todos estos problemas están vinculados a la profunda “policrisis ecosocial” que vive el planeta, cuyas causas solo podrán ponerse de manifiesto mediante procesos educativos críticos que requieren preguntas que solo pueden formularse desde contextos más amplios que los locales-nacionales. En este sentido, Andreotti (2021) nos propone analizar y aprender de la etapa final de la modernidad en su proceso de declive para, en lugar de tratar de “arreglarla”, imaginar prácticas educativas capaces de destruirla, reemplazarla o trascenderla. A este respecto, propone asentar nuestro trabajo en visibilizar cuatro negaciones que están en la base de nuestro modo de vida capitalista occidental.

- 1. La violencia histórica estructural y sistémica del modelo de vida de las sociedades capitalistas neoliberales.** En este sentido, debemos reconocer y denunciar nuestra complicidad con esa violencia, dado que nuestra comodidad y nuestros derechos se asientan en la explotación y el saqueo de otras personas, territorios y países.
- 2. Los límites biofísicos del planeta.** No hay sostenibilidad en el nivel de crecimiento y consumo exponencial que estamos desarrollando. La Tierra es una entidad viva de la que somos parte y no una mercancía de nuestra propiedad. Las prácticas económicas extractivistas de sobreexplotación y sobreconsumo están provocando la extinción de especies y la aniquilación prematura de la nuestra.
- 3. La negación de la interrelación.** Vivimos como si las personas estuviéramos separadas unas de otras, cuando en realidad estamos interconectadas, formando parte de un organismo viviente, más amplio, antiguo y duradero: nuestro planeta. Tenemos que poner de manifiesto la necesidad de reparación hacia el futuro por los errores cometidos.
- 4. La magnitud y la complejidad del problema.** Centrarnos en el trabajo difícil, frente a la tendencia a buscar la esperanza en soluciones simples que nos hacen sentirnos y vernos mejor utilizando pronósticos futuros como vías de escape (como la Agenda 2030 de los ODS).

El enfoque de ECG debe nutrirse de este enfoque postcrítico que abarca también la perspectiva feminista y decolonial, cuestionando la posibilidad de conceptualizar una ciudadanía global que reconozca los mismos derechos para todas las personas en todos los países y territorios, analizando críticamente el etnocentrismo, androcentrismo y antropocentrismo del propio concepto de ciudadanía global (Andreotti, 2014, 2016, 2021; Andreotti *et al.*, 2024; Bourn, 2016, 2020, 2023; Pashby *et al.*, 2020, Santamaría-Cárdaba, 2020; Stein *et al.*, 2022, 2023, 2024; Torres, 2019). En definitiva, la ECG desde el enfoque postcrítico nos plantea cómo afecta la globalización a nuestras vidas, a la propia y a la de los demás seres vivos, invitando a pensar en el presente sin perder la mirada histórica que nos ayudará a comprender las fuerzas capitalistas, patriarcales, racistas y capacitistas, que están en la base de la globalización en su dimensión más depredadora con el planeta y con la explotación de unas personas y territorios sobre otros (Calvo y Fueyo, 2024).

Uno de los mayores retos a los que se enfrenta la ECG es cómo trasladar a las aulas, y en especial a nuestra vida diaria, dicha educación. Rodríguez-Izquierdo y García Bayón (2024) señalan que una de las principales dificultades a enfrentar “es la posibilidad de que se haya convertido en un término de moda” (p.172). Además, autores como Gómez-Gil (2018) mantienen discursos muy críticos hacia los ODS considerando que son insuficientes, utópicos e incluso cínicos y plagados de contradicciones. Es por este motivo que el concepto de ciudadanía global y la forma de trabajarla desde la educación son todavía ampliamente discutidos y son varias las propuestas, planteamientos y metodologías para trabajar la ECG. En este sentido, en lo que parece haber coincidencia es en que para trabajar la ECG se requiere revisar las metodologías tradicionales y apostar por metodologías innovadoras como el Aprendizaje Servicio (ApS), el Aprendizaje Basado en Problemas (AbP), el Aprendizaje por Proyectos (ApP) y el Aprendizaje Colaborativo (AC) (Prieto-Jiménez, 2020; Calvo y Fueyo, 2024).

En este contexto de incorporar metodologías activas y recursos innovadores consideramos que, los videojuegos son una herramienta valiosa para la construcción de ciudadanía global (Pérez-Pereiro, Sobrino-Freire y Rodríguez-Castro, 2022). Además, la alfabetización mediática se presenta como una posible vía para la ECG, basándose en el supuesto de que todo conocimiento es parcial e incompleto, construido en contextos, culturas y experiencias localizadas y específicas. Algunas investigaciones como el trabajo de Buckingham y Rodríguez-Hoyos (2013) han puesto de manifiesto que, por ejemplo, en el caso de los videojuegos cívicos, el reto reside en que las personas jugadoras puedan conectar y transferir lo aprendido en la simulación o videojuego a otros contextos fuera de los mundos virtuales. El interés por la integración curricular de los videojuegos ha aumentado con la aparición, en los últimos años, con la demanda por parte de organismos internacionales como la UNESCO (2016), la ONU (2015), y la Comisión Europea (2018), de realizar investigaciones para el uso de las TIC y la evaluación de la situación actual con respecto al uso de medios digitales.

3.2. Las perspectivas antirracistas, no sexistas, inclusivas y ecológicas. Aportaciones al uso de los videojuegos en contextos educativos.

La incorporación de perspectivas antirracistas, no sexistas, inclusivas y ecológicas en el uso de videojuegos son fundamentales, ya que algunas de las principales problemáticas de las sociedades posmodernas, tienen su origen en la discriminación que se establece por diferencias de género, raciales, de clase

social u origen geográfico (Durall, 2009; Ocaña-Vallecillo, 2024). Estas mismas problemáticas se reproducen en los contenidos y mecánicas de los videojuegos, así como también en la propia industria de desarrollo de videojuegos. Para García-Martín (2018) al igual que ocurre en otras industrias culturales, en los videojuegos la cultura occidental ocupa una posición hegemónica, y dentro de esa posición hegemónica impera especialmente la cultura anglosajona. Los videojuegos como medio reproducen las relaciones de poder existentes entre los diferentes grupos sociales de las culturas occidentales. Es por ello por lo que, dentro de la transmisión de pautas conductuales debe prestarse atención a la presencia de discriminación, a través de estereotipos de género y estereotipos racistas en videojuegos usados mayoritariamente por adolescentes.

Las investigaciones sobre videojuegos se han centrado especialmente en los efectos de los videojuegos violentos, las características de los videojuegos comerciales y la perspectiva de género para determinar, en qué medida, se reproducen en ellos estereotipos sexistas (Pindado, 2005; Rodríguez-Hoyos y Gomes, 2013). En relación con los valores que transmiten los videojuegos, no siempre coinciden con los valores que cabría esperar en una sociedad democrática y avanzada. García-Martín (2018) afirma que, “la ideología en los videojuegos no está solamente en la narrativa, tanto cinemática como textual, sino que también se encuentra en las mecánicas y en las reglas” (p. 322). Una crítica que realizan los autores Buckingham y Rodríguez-Hoyos (2013) en su estudio sobre el videojuego Habbo es que su modelo de negocio se basa principalmente en los “micropagos” mediante los cuales las personas jugadoras están aprendiendo a ser consumidores de productos virtuales que ayudarán a construir sus identidades y sus relaciones con los demás. Además, en su investigación quedó patente que el juego Habbo estaba muy lejos de ser el espacio libre, democrático y creativo que anunciaba la empresa desarrolladora. Esto se debe a que como afirma Durall (2009) la ideología de un juego no viene marcada exclusivamente por su narrativa: “la ideología de un juego reside en las normas, en su mecánica invisible, y no sólo en las partes narrativas. Por este motivo, una renovación global de este medio puede ser cualquier cosa menos fácil” (p. 23). En este sentido, las perspectivas antirracistas, no sexistas, inclusivas y ecológicas pueden aportar herramientas para trabajar la ideología de los videojuegos con la adolescencia contribuyendo a la educación para la ciudadanía global.

3.2.1. Ecología, Sostenibilidad y videojuegos

La industria de los videojuegos tiene un impacto ambiental significativo que muchas veces pasa desapercibido para las personas usuarias (Aslan, 2020; Cardoso, 2020). Este impacto abarca diversas fases, desde la producción de los videojuegos hasta el ciclo de vida de los dispositivos y accesorios utilizados para jugar (Horowitz, 2021; *Mills et al.*, 2019). Esto incluye videoconsolas, ordenadores, teléfonos móviles, tablets y otros accesorios como auriculares o discos duros externos. Estos productos están fabricados a partir de materiales que requieren extracción y procesamiento de recursos naturales, como metales y plásticos. Por ejemplo, en la fabricación y distribución de una consola *Play Station 4* se emitía “aproximadamente 89Kg de dióxido de carbono a la atmósfera, lo cual equivale a la fabricación de 18 camisetas de poliéster” (Leiton, 2023, p. 40).

La ONU advierte que en 2021 se generaron 57 millones de toneladas de residuos electrónicos a nivel mundial, y se espera que esta cifra continúe aumentando. Microsoft se ha comprometido a lograr que su negocio sea carbono-negativo para 2030, mientras que Sony aspira a ser carbono-neutral en toda su cadena de suministro para 2040. Ambas empresas, junto con Nintendo, afirman que están trabajando para mejorar la sostenibilidad ambiental y la responsabilidad social mediante la eliminación gradual de productos químicos peligrosos, la evitación de minerales en conflicto y el uso de plásticos reciclados en la producción, al tiempo que desarrollan planes de reciclaje para dispositivos obsoletos (Microsoft, 2024). A nivel internacional, la campaña *Playing for the Planet* (Jugando por el planeta) del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, una alianza voluntaria de más de 40 fabricantes de consolas y desarrolladores de juegos, tiene como objetivo reducir las emisiones de CO₂ de los juegos en 30 millones de toneladas métricas para 2030 (United Nations Environment Programme (UNEP), 2024). En este sentido, para trabajar la ECG es importante dar a conocer estas iniciativas entre las personas videojugadoras y reflexionar acerca de las propias prácticas de consumo de videojuegos. Igualmente, es importante que las comunidades de personas videojugadoras demanden a las empresas desarrolladoras mayor vida útil para sus dispositivos de juego (Cardoso, 2020; Leiton, 2023). Además, los videojuegos también pueden ser utilizados para involucrar a las personas en comportamientos proambientales, de hecho, el potencial de la gamificación y los juegos serios para este fin es un tema de investigación reciente (Cardoso, 2020). Algunos de los

serious games que pueden ser utilizados para involucrar a la adolescencia en ecología y sostenibilidad son *Plan It Green: The Big Switch* (*National Geographic*, 2011), *Fate of the World* (Red Redemption, 2011) y *Eco* (*Strange Loop Games*, 2018).

3.2.2. Videojuegos y antirracismo

La representación de personas migrantes y el racismo en los videojuegos es un tema cada vez más relevante en la investigación académica sobre los medios digitales. Desde una perspectiva decolonial, se puede afirmar que estos medios no están exentos de reproducir estructuras de poder, colonialidad y discriminación hacia las personas migrantes y otros grupos racializados. En el pasado, los videojuegos han sido criticados por perpetuar narrativas eurocéntricas y representaciones estereotipadas que refuerzan dinámicas de exclusión y subordinación (Chávez y Miranda, 2017; Nakayama, 2018). Uno de los principales problemas detectados en el análisis de los videojuegos es la representación estereotipada de las personas migrantes, por ejemplo, en videojuegos como la saga *Grand Theft Auto* (GTA). En muchos videojuegos, los personajes migrantes suelen ser representados de manera superficial, limitados a estereotipos de criminalidad, pobreza o como amenaza para la estabilidad de la sociedad occidental. Este tipo de representación está fuertemente vinculada a lo que Aníbal Quijano (2000) denomina colonialidad del poder, en referencia a cómo las relaciones de poder y dominación instauradas durante la época colonial siguen presentes y vigentes en las sociedades actuales, especialmente en el marco de las relaciones entre el Norte y el Sur Global.

Tradicionalmente la narrativa de la migración en los videojuegos refleja las estructuras de poder históricas que consolidaron el dominio occidental sobre los cuerpos y territorios no occidentales. La colonialidad continúa operando en la representación cultural, donde los países colonizadores y sus descendientes controlan las narrativas globales y limitan la visibilidad de las voces del Sur Global (Mignolo, 2011). En el caso de los videojuegos, esta invisibilidad se manifiesta no solo en la falta de personajes migrantes o racializados, sino también en la manera en que son construidos desde una óptica ajena y deshumanizadora. Además, es común observar que los videojuegos que tratan temas de migración no abordan las causas estructurales que impulsan los flujos migratorios, como la pobreza, la violencia, o las secuelas del colonialismo. En lugar de ello, se enfocan en representar la migración como un fenómeno criminal o caótico, sin ofrecer una perspectiva crítica o humanizadora de las personas migrantes (Everett, 2005). En

este sentido, la narrativa predominante en los videojuegos contribuye a la construcción de fronteras imaginarias, donde el "nosotros" (Occidente) debe protegerse del "otro" (personas migrantes, racializadas), lo que refuerza una lógica colonialista y excluyente.

Otro aspecto central desde la perspectiva decolonial es la falta de agencia que se le otorga a las personas migrantes en los videojuegos. En muchos casos, estos personajes no tienen poder de decisión, son reducidos a ser objetos de la historia en lugar de sujetos con voz propia. Esto es consistente con lo que el teórico Frantz Fanon (1961) denomina la "objetificación del colonizado", es decir, la tendencia colonial a reducir al otro a una condición de objeto que es explotado o utilizado sin tener voz ni agencia. Este fenómeno puede observarse en videojuegos donde las personas migrantes aparecen únicamente como víctimas o como elementos narrativos que carecen de profundidad y no participan activamente en el desarrollo de la trama. En contraste con esta tendencia, algunos videojuegos independientes como *Life is Strange 2* (Don't Nod, 2018) o *Venba* (*Visai Games*, 2023) han intentado desafiar las narrativas convencionales y ofrecen representaciones más complejas y humanizadoras de las personas migrantes. En este sentido, para trabajar la ECG es fundamental la inclusión de la perspectiva decolonial en el análisis y selección del videojuego, abogando por videojuegos que muestran la diversidad cultural de una manera positiva evitando la reproducción de estereotipos que marginan a ciertos grupos o muestran visiones negativas de las personas migrantes.

3.2.2. Accesibilidad e inclusión en los videojuegos

Al hablar de ciudadanía global y videojuegos, es necesario hacer referencia también a otro colectivo que históricamente ha sido discriminado: las personas con discapacidad. Estas personas en ocasiones ven limitada su participación educativa, política, social y de ocio relacionado con un menor acceso a las TICs (Álvarez-Ramírez, 2024, CERMI, 2023; Fundación Adecco, 2024). Esta exclusión en el uso de las herramientas digitales es debida a cuestiones de accesibilidad, especialmente cuando la herramienta digital se trata de un videojuego. Según autores como Pérez-Ugena *et al.* (2007) tanto empresas como investigadores se encuentran tan centrados en debates morales en torno a cuestiones educativas sobre los videojuegos que la preocupación por la accesibilidad de las personas discapacitadas no parece ser algo relevante. Además de la discriminación que estas personas sufren en campos tan importantes y necesarios como la educación,

la economía y la participación política, también tienen tasas significativamente más bajas de uso de las TIC, que las personas sin discapacidad. En algunos casos, dependiendo de la zona geográfica y los recursos, es posible incluso que no puedan acceder a productos y servicios tan básicos como el teléfono, la televisión o internet. Un menor acceso a las herramientas digitales supone un menor acceso al ocio, a la información y a la participación, aspectos en los que los videojuegos desempeñan un papel importante (Álvarez-Ramírez, 2024; CERMI, 2023; Fundación Adecco, 2024). La accesibilidad de las herramientas de uso cotidiano es necesaria para que exista una inclusión real; y la verdadera inclusión afecta a muchos ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, incluyendo el ámbito del ocio y la educación.

Existe una gran variedad de características y necesidades existentes dentro de este grupo (discapacidad física, visual, auditiva, intelectual, etc.) y por tanto las opciones de accesibilidad tienen que ser múltiples y variadas, ajustadas a las necesidades de cada caso. Los videojuegos suponen una vía de inclusión y socialización para algunas personas con discapacidad (Beeston *et al.*, 2018; Díez y Cano, 2012; Pérez-Castilla, 2012). Desde la educación “buscamos crear una sociedad inclusiva, en la que cada vez encontremos menos barreras y las personas con algún tipo de discapacidad puedan realizar una vida normal con las menores limitaciones posibles” (Castro-Sánchez et al., 2017, p. 6). Por ello, si los videojuegos pueden contribuir a conseguir una mayor inclusión deben ser aprovechados como herramienta y debe trabajarse en su accesibilidad (Valdés-Arguelles, 2020).

Un estudio realizado por la Universidad de Cornell (Beeston *et al.*, 2018) encontró que muchas de las personas con discapacidad juegan a videojuegos convencionales utilizando una variedad de tecnologías de asistencia. Estas personas usan opciones de accesibilidad como la reasignación de teclas y subtítulos, y se identifican como jugadores que juegan juegos digitales como una de sus principales aficiones. Sin embargo, a pesar de los avances en la accesibilidad de las herramientas digitales, muchos videojuegos convencionales disponibles en el mercado siguen sin ser accesibles a todas las personas, ante esta realidad algunas empresas y asociaciones se han visto en la necesidad de crear videojuegos específicos para personas con discapacidad. En contraposición a los videojuegos creados específicamente para personas con discapacidad, Savidis y Grammenos (citado en Díez-Alegre, 2013, p. 156) “apuestan por la accesibilidad universal de los videojuegos adaptados a cualquier tipo de jugador independiente

de su discapacidad y no por videojuegos destinados a discapacidades específicas”.

Para que sea posible la accesibilidad universal de los videojuegos es necesario un diseño universal aplicado a los mismos, así como herramientas que faciliten su accesibilidad. En algunas ocasiones las adaptaciones para hacer que los videojuegos sean más accesibles pueden ser tan sencillas como aumentar los botones y palancas que componen el mando o hacer los mismos más resistentes (Valdés-Arguelles, 2020). En la mayoría de los casos lo esencial para mejorar la accesibilidad de un videojuego es buscar alternativas para limitar los inconvenientes causados por la discapacidad y potenciar aquellas partes del cuerpo que no se encuentran afectadas por esta. De esta forma, para que una persona con discapacidad de tipo motriz pueda aprovechar al máximo el número de funciones y potencialidades de un videojuego, debería poder controlarlo con diferentes partes del cuerpo según sus necesidades. Conde (2013) menciona el siguiente ejemplo: “una persona con problemas de movilidad en un lado del cuerpo no podrá ser capaz de controlar un joystick tradicional con las manos, pero sí que podría ser capaz de utilizar el pie y la mano del lado no afectado” (p. 15). De este modo, sería posible controlar la aceleración de un vehículo con el pie y la dirección con la mano no afectada en un videojuego de carreras, pudiendo de esta manera disfrutar del videojuego con adaptaciones específicas a sus necesidades.

La accesibilidad en la industria de los videojuegos comenzó a ganar relevancia a partir de 2014, pero no ha sido hasta 2018 en adelante cuando las empresas han abogado más seriamente por la incorporación de medidas que hagan que sus productos y servicios lleguen a más población (Monedero *et al.*, 2023). Otra manera de aplicar el principio de normalización en los videojuegos puede llevarse a cabo garantizando la representación de estas personas en dichos videojuegos incluyendo personajes con discapacidad para ayudar a normalizar la situación, tanto por parte de las personas con discapacidad que podrían verse reflejados en ellos como por parte de la sociedad en general. Béjar (2018) reconocía la labor de Kirim Son, un artista que diseña personajes de videojuegos con discapacidad y ha creado tres de ellos para el videojuego *Overwatch* (Blizzard Entertainment, 2016). Iniciativas como estas son necesarias y deben ponerse en valor porque la invisibilización o la mala representación de un grupo tan amplio de personas es otra forma de exclusión. Educar al resto de la sociedad sin

discapacidad en la normalización y la diversidad es otra manera de romper barreras de exclusión y accesibilidad. En 2020, la segunda entrega del videojuego *The Last of Us* (Naughty Dog, 2020) destacó por ser bastante inclusiva en la representación de personajes y ser el videojuego más accesible lanzado hasta ese momento, lo cual abrió camino para otros lanzados posteriormente. Actualmente las personas con discapacidad pueden acceder a un número determinado de videojuegos diseñados específicamente para ellas o bien adaptados a sus necesidades. Sin embargo, el número de videojuegos accesibles o adaptados existentes sigue siendo limitado.

Es necesario garantizar la equiparación de oportunidades, diseñando productos para todos, lo que implica responder a todo tipo de necesidades, exigiendo condiciones de accesibilidad. Por ello sería necesario impulsar más proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico desarrollando videojuegos accesibles empleados como recurso educativo o como una herramienta rehabilitadora y de ocio, incidiendo así en una mejora de la calidad de vida (Díez-Alegre, 2013, p. 157).

El verdadero reto en materia de inclusión en el ámbito de los videojuegos es conseguir que las personas con discapacidad puedan disfrutar de toda la oferta de ocio basado en videojuegos que existe actualmente y se vean reflejados en los personajes mediante una buena representación. Además, las soluciones de accesibilidad para habilitar el acceso a los videojuegos comerciales deben ser asequibles económicamente, no invasivas y fiables, ya que de no ser así estarían creándose nuevas trabas a la accesibilidad, esta vez por razones económicas o de riesgo para la salud. Herramientas que en un primer momento pueden parecer facilitadores de la accesibilidad, acaban convirtiéndose en productos inaccesibles económicamente para algunas personas. Por este mismo motivo económico, algunos centros escolares o centros de educación especial podrían encontrar dificultades a la hora de incorporar esta tecnología a sus aulas para integrarla en sus actividades educativas (Valdés-Arguelles, 2020). En este sentido, la Fundación Once ha elaborado un manual (Aguado Delgado, Monedero Álvaro y García Cortés, 2023) de buenas prácticas para desarrolladores de videojuegos cuya finalidad es ofrecer pautas a la hora de diseñar productos accesibles.

También, existen otras opciones inclusivas que no están directamente relacionadas con una discapacidad, pero buscan paliar limitaciones más sutiles de las personas jugadoras. Por ejemplo, el videojuego *Grounded* (Obsidian

Entertainment, 2020) brinda la opción de modificar el aspecto de arañas para que quienes sufren de fobias a estos animales también puedan disfrutar del juego. En definitiva, las herramientas digitales deben ser consideradas como un recurso más para la educación y la inclusión, por lo que la incorporación de mayores niveles de accesibilidad es un imperativo ético, independientemente de su impacto en las ganancias de las empresas del sector. Una sociedad integradora y avanzada debe aprender a ver la diversidad como un factor enriquecedor, evitando hacer una minusvaloración de las personas con discapacidad al centrarse únicamente en sus limitaciones y proporcionando las herramientas digitales y educativas necesarias para su plena inclusión.

3.3. Una mirada feminista hacia la industria del videojuego

En los estudios sobre feminismo y videojuegos, se pueden identificar varias etapas bien diferenciadas (García-Martín, 2018). Richard (2013) distingue tres, a las cuales denomina olas: la primera ola se enfoca en el análisis de estereotipos de género presentes en los videojuegos, los juegos que interesan más a las mujeres y niñas, las diferencias en las experiencias de juego según el género y la falta de visibilidad de las mujeres en la producción de los mismos. La segunda ola analiza las experiencias de las mujeres jugadoras y la manera en que la industria podría modificar el mercado de videojuegos para hacerlo más inclusivo. Por último, la tercera, se centra en la interseccionalidad entre el género con otros conceptos como sexualidad, raza-etnia y clase social (García-Martín, 2018). Tomando como punto de partida algunos de los estudios ya desarrollados en esta temática como, por ejemplo, aquellos que analizan videojuegos en busca de todo tipo de violencias y hacen hincapié en los estereotipos sexistas (Borge, 2019; Ricoy y Ameneiros, 2016; Santana, 2020), se observa cómo es una problemática estructural que afecta tanto al contenido de los juegos como a la experiencia de las mujeres jugadoras e intersecciona con otros conceptos como la clase social, la raza, la formación o el desempeño laboral.

El desarrollo de videojuegos es una profesión del ámbito STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Maths) relacionada con las artes y la tecnología. Diferentes investigaciones han mostrado cómo las niñas y jóvenes debido a procesos estructurales van quedando, ya desde edades muy tempranas, apartadas de los estudios que conducen al ámbito STEAM (Grañeras, Moreno y Isidoro, 2022; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2023; World Economic Forum, 2023). También, los procesos de decisión conducen a las

jóvenes fuera del ámbito STEAM en el mundo universitario hasta el punto de que solo un 30% de mujeres está cursando estudios en estas áreas (Grañeras, Moreno y Isidoro, 2022). De esta forma, según el informe Global Gender Gap Report 2023 publicado por el Foro Económico Mundial, las mujeres están ausentes de los campos del empleo que más van a tirar en el futuro de la economía como son los que tienen que ver con la transición ecológica y la transformación digital (World Economic Forum, 2023). Del mismo modo, en España, solamente el 17,8% de la población ocupada con formación STEAM son mujeres. Otro dato que muestra la desigualdad de género en este tipo de estudios es que, en 2020, en España había 12,3 graduadas en STEAM por cada mil habitantes de entre 20 y 29 años, frente a 29,2 graduados. Además, las mujeres son minoría en los estudios universitarios y de formación profesional del ámbito de las ingenierías y la informática. Estas diferencias se reflejan también en el mercado laboral. En 2021, tan solo el 19,4% del total de especialistas TIC en España eran mujeres. Por otro lado, del total de la población ocupada, un 6,2% son hombres especialistas TIC, mientras que solo el 1,7% son mujeres TIC (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2023). El paralelismo con los datos que hemos revisado en relación con el mundo del videojuego es abrumador.

Como dificultad añadida, las mujeres se encuentran con más problemas para que sus ideas sean aceptadas en las empresas. En palabras de Cassel y Jenkins (1998) “las mujeres diseñadoras de videojuegos se quejan constantemente de que sus ideas acaban siendo rechazadas porque no se adaptan al código implícito de las empresas” (p. 26). Además, varios autores (Castaño, 2008; Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2010; Castaño y Webster, 2015) identifican una brecha de género en el sector de los videojuegos, la cual podría influir en que un menor número de mujeres accedan a profesiones relacionadas con este sector. Según Méndez-Martínez (2017) “parece construirse un muro simbólico que impide a las mujeres dar el salto del juego de los videojuegos a su creación, suponiendo un importante lastre para el desarrollo de la igualdad en nuestra sociedad” (p. 548). En este sentido, un estudio llevado a cabo por Santana (2020) concluyó que más de la mitad de las personas encuestadas no conocían mujeres referentes que se dedicasen profesionalmente al mundo de los videojuegos, ni como diseñadoras ni como competidoras de eSports, una tasa que se elevó por encima del 70 % cuando se preguntó solo a mujeres. Este hecho tiene un impacto negativo en mujeres y niñas, ya que tal y como señala Cano (2018), “sin referentes, aún habrá menos en

el futuro” (p.58). A pesar del desconocimiento de las aportaciones de las mujeres a la industria del videojuego, ha habido toda una genealogía de pioneras que han dejado una huella significativa en la creación y desarrollo de videojuegos como creadoras y líderes influyentes en este sector (Valdés-Argüelles, Fueyo Gutiérrez y Verdeja Muñiz, 2024).

3.3.1. Genealogía de mujeres pioneras en el desarrollo de videojuegos

A pesar de que no es posible hacer una recopilación de las aportaciones de todas las mujeres que forman o han formado parte del mundo del videojuego, es oportuno reivindicar las aportaciones de algunas de ellas (Imagen 7) porque han abierto el camino en la industria a tantas otras, y no siempre han disfrutado del reconocimiento que merecían por su trabajo.

Imagen 7. Mujeres pioneras en la industria del videojuego



Valdés-Argüelles, Fueyo Gutiérrez y Verdeja Muñiz (2024, p. 925)

En primer lugar, Dona Bailey fue una programadora de videojuegos estadounidense, fue una de las primeras mujeres en trabajar para la empresa Atari. Bailey dejó el desarrollo de videojuegos y terminó su carrera profesional como profesora en el departamento de Retórica y Escritura de la Universidad de Arkansas, en donde estuvo enseñando hasta que se jubiló (Luna, 2019). Al igual que Dona Bailey, Carla Meninsky es una exdiseñadora y programadora de videojuegos que trabajó para Atari. Junto con Carol Shaw (cocreadora de 3-D Tic-Tac-Toe y River Raid), fue una de las pocas mujeres ingenieras en Atari dedicadas al desarrollo de videojuegos en cartuchos. Finalmente, Carla Meninsky abandonó el

mundo de los videojuegos para dedicarse a ser abogada de propiedad intelectual. Asimismo, Carol Shaw también se retiró del mundo de los videojuegos, en 2017 The Game Awards le otorgó el premio Industry Icon Award por sus contribuciones a la industria del videojuego como programadora (Luna, 2018). Siguiendo con esta lista de mujeres influyentes, se encuentra Danielle Bunten Berry (Bunten Berry, 2024), diseñadora trans de videojuegos y programadora estadounidense pionera y precursora de los videojuegos multijugador. Danielle tuvo una infancia difícil en la que recurría a los videojuegos para sentirse mejor. Tiene en común con las anteriores mujeres el haber trabajado para Atari y, finalmente, abandonar la industria de los videojuegos, en su caso fue para poder iniciar su proceso de transición de género.

La quinta mujer que hemos querido presentar, es Brenda Laurel (2016), diseñadora de videojuegos e investigadora estadounidense, defensora de la diversidad e inclusión en los videojuegos y pionera en el desarrollo de la realidad virtual, además de oradora pública y catedrática de universidad. Fue también miembro del equipo de varias compañías y organizaciones. Ha trabajado para Atari, cofundó la marca de videojuegos Purple Moon, y sirvió como asesora para múltiples compañías entre las que se incluyen Sony Pictures, Apple y Citibank. Por otro lado, Roberta Williams es diseñadora de videojuegos y escritora estadounidense, considerada una de las figuras fundamentales en la historia del videojuego. Fue cofundadora de Sierra On-Line, más tarde conocida como Sierra Entertainment, junto a su marido, Ken Williams. Es conocida principalmente por su trabajo pionero en las aventuras gráficas, donde algunos de los títulos más destacados son *Mystery House*, *la saga King's Quest* y *Phantasmagoria*. En esta misma línea destaca la también estadounidense Amy Henning, directora y guionista de videojuegos que comenzó trabajando en la *Nintendo Entertainment System* y más tarde trabajó para *Crystal Dynamics* y *Naughty Dog* (Sark, 2010).

Asimismo, Janese Swanson fue una desarrolladora de software estadounidense, responsable de crear el primer videojuego educativo, Carmen Sandiego. Su vínculo con los videojuegos educativos surgió como gerente del departamento de informática y tecnología de una pequeña tienda llamada *My Child's Destiny*. Interesada en el vínculo entre la tecnología y la educación, se tituló en la Universidad de Berkeley, a la vez que criaba a su hija. En 1988, Swanson comenzó a trabajar para Broderbund Software Company, desarrollando videojuegos educativos infantiles. Sin embargo, tuvo muchas dificultades en un

mundo tecnológico dominado por hombres, lo que la llevó a renunciar a su puesto. Posteriormente obtuvo su doctorado en la Universidad Estatal de San Francisco y, en 1995, fundó su propia empresa de juguetes, *Girl Tech*, para crear productos destinados a hacer que la tecnología sea más interesante para las niñas. Vendió dicha empresa a Radica Games Limited por 6 millones de dólares tres años después.

También de Estados Unidos es Bonnie Ross, una desarrolladora de videojuegos que trabajó como vicepresidenta corporativa en Xbox Game Studios y fue directora de 343 Industries, el estudio subsidiario que administra la franquicia de videojuegos Halo. Durante este tiempo fue una firme defensora de las mujeres y la diversidad en la industria de los videojuegos, ayudando a crear la comunidad Microsoft Women in Gaming. Por otra parte, Mie Kumagai es una productora de videojuegos que ha trabajado para Sega, siendo una de las primeras mujeres en alcanzar el puesto de presidenta. Por su parte, Rieko Kodama es una diseñadora de videojuegos que también ha trabajado para Sega más de 30 años. Su trayectoria la hizo merecedora del premio pionera de Game Developers Choice Awards en 2018 (Luna, 2020).

Por último, Brenda Romero es una diseñadora y desarrolladora de videojuegos que ha ganado diversos premios por su dilatada carrera; en 2007 fue nombrada una de las 100 mujeres más influyentes en la industria del videojuego por la revista Next Generation (Hepler, 2019). No obstante, esta genealogía nos muestra que a pesar de que estas mujeres proceden de lugares y ámbitos distintos, muchas tienen en común el haber acabado dejando la industria del videojuego por diferentes motivos, pero una de las razones que parece subyacente es la de ser un entorno hostil para ellas (Valdés-Argüelles, Fueyo Gutiérrez y Verdeja Muñiz, 2024).

Estos son solo algunos ejemplos de mujeres que han hecho y están haciendo historia en el mundo de los videojuegos, pero la lista de figuras destacadas es mucho mayor. En la actualidad, a pesar de que la falta de mujeres en la industria sigue siendo una realidad, destaca el trabajo de muchas otras mujeres jóvenes que han recogido el testigo de estas pioneras, como Kellee Santiago, cofundadora del estudio *Thatgamecompany*. Además, es una firme defensora de la diversidad y la inclusión en la industria de los videojuegos, obteniendo reconocimiento por su trabajo en este ámbito. Por otro lado, también destacan Jane Jensen, Soraya Saga, Kimberly Swift, Robin Hunicke, etc. Desde la ECG es posible visibilizar en el aula

las genealogías de mujeres desarrolladoras de videojuegos en materias como Tecnología y Digitalización, contribuyendo a despertar vocaciones STEAM.

3.3.2. Representación femenina y sexismo en los videojuegos

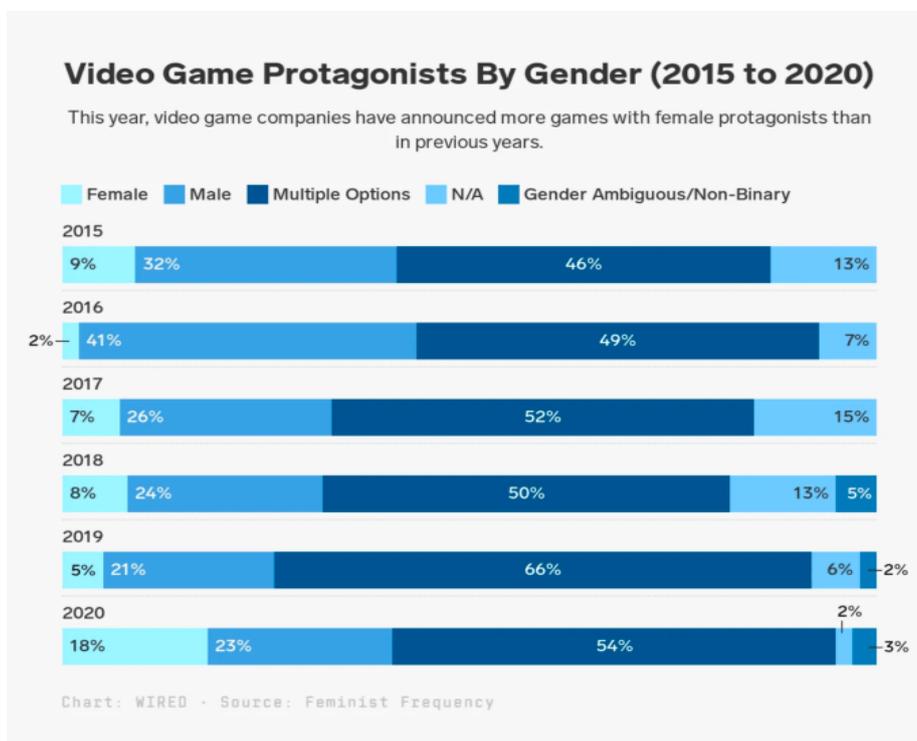
Tradicionalmente los gustos de las mujeres y niñas han sido orientados por la industria hacia juegos sociales como los Sims, de estrategia, puzzles, etc., sin plantearse si a ellas les podrían interesar otro tipo de juegos (López Muñoz, 2010). Un ejemplo de peso en la industria vino por parte de *Ubisoft* con la serie de videojuegos *Imagina ser* para la consola Nintendo DS, que animaba a las niñas a “imaginar ser” cocineras, niñeras, diseñadoras de moda, etc. Sin embargo, no incluía títulos que las invitaran a ponerse en el lugar de una mecánica, ingeniera, policía o cualquier otra profesión asociada tradicionalmente a un rol masculino. Los videojuegos enfocados al público femenino que pueblan internet están llenos de estereotipos de género, estos juegos se basan en la creencia de que las jóvenes están interesadas en temas como la dieta, la moda, la maternidad y el ser maestras como temáticas argumentales. Moisés-Toro (2017) expone que el sexismo no solo afecta a tales argumentos, sino que hasta los colores se seleccionan estereotipadamente utilizándose predominantemente en fondos, formas y gráficos el color rosa. La autora relata esta experiencia de la siguiente manera:

Si nos diera por escribir en cualquier buscador de internet “videojuegos para chicas”, la mayoría de las referencias que conseguiríamos nos llevarían a páginas de mini-juegos llenas de muñecas y animalitos contextualizados en las distintas gamas del color rosa. Dándonos a entender que lo que tanto los equipos de desarrollo, como la industria e Internet creen que quieren las niñas, adolescentes y mujeres son juegos sobre cómo tener la cita perfecta con el chico perfecto, conseguir el mayor número de besos con tu chico sin que nadie te vea, cómo ser la mejor vestida de la fiesta, cómo decorar tu casa con estilo, ser mamá, cómo cuidar a tu mascota, cómo ser la mejor cocinera, hacerte la manicura y la pedicura... (Moisés-Toro, 2017, p. 36).

En contraposición, los videojuegos enfocados a un público predominantemente masculino se basan mayoritariamente en contenidos de acción o bélicos. Cole (2014) realiza un análisis lingüístico sobre la construcción de la identidad de género basándose en entrevistas en profundidad a personas de entre 25-35 años de la Costa Este de Estados Unidos. En base a este estudio, Cole (2014) concluye que los discursos masculinos expresados a través de estas entrevistas, apoyan los valores culturales tradicionales de masculinidad en

términos de dominación, destrucción y fuerza, que fueron reproducidos, al menos parcialmente, por la influencia de los videojuegos de su niñez. En este sentido, en los videojuegos podemos encontrar sexismo explícito e implícito. El sexismo explícito estaría relacionado con la imagen y el rol que se le asigna a la mujer, y el sexismo implícito estaría relacionado con la cultura fomentada y ligada a unos valores o contravalores anclados en el mundo de la masculinidad hegemónica. En la investigación de Díez-Gutiérrez *et al.* (2004), elaborada en España con la colaboración del Instituto de la Mujer, se concluyó que la mayoría de los videojuegos consumidos en ese momento por la adolescencia y la juventud española reproducían estereotipos sexistas. De un total de 1824 personajes analizados, los masculinos representaban un 64%, mientras que los femeninos sólo suponían un 17%. Es necesario destacar que en esta investigación los personajes femeninos eran superados en porcentaje de representación por los personajes no humanos (19% restante). Una investigación más reciente llevada a cabo por Sarkeesian para *Feminist Frequency* (2020) muestra como esta realidad no cambió demasiado en los años entre 2015-2019. Curiosamente, en el año 2020 coincidiendo con la pandemia de coronavirus, se produjo un cambio de tendencia con un aumento de protagonistas femeninas (*female*) de más del 10% respecto a años anteriores (Imagen 8).

Imagen 8. Género de protagonistas de videojuegos entre 2015 y 2020



Feminist Frequency (Sarkeesian, 2020)

Actualmente, continúan creándose videojuegos bajo determinados estereotipos, con objetivos marcados por lógicas de mercado (Oceja y González-Fernández, 2020). Esta intencionalidad, en ocasiones puede ejercer influencia en las elecciones de las personas jugadoras. Autores como Bogost (2007) u Oceja y González-Fernández (2020a) afirman que, más allá de que pueda haber preferencias puntuales por algunos videojuegos en función del género, muchas veces son los medios de comunicación los que consolidan estereotipos de género y dan mayor visibilidad a unos videojuegos en concreto en lugar de mostrar la riqueza y diversidad del medio. Por su parte, otras autoras (Aran-Ramspott, Fedele, y Tarragó, 2018; Fueyo, Borge y Alario, 2019) han hecho aportaciones desde el enfoque de género sobre la relación entre youtubers y videojuegos, detectando diferencias de género con las que se podría establecer un paralelismo sobre lo que ocurre en las comunidades de gamers. Fueyo, Borge y Alario (2019) señalan en su estudio que mientras que los *streamers* e *influencers* varones utilizan el humor sexista o el porno para captar visualizaciones, las mujeres reciben comentarios violentos y sexuales que coinciden con el imaginario pornográfico de sumisión, violencia y plena disposición de sus cuerpos para ellos. Paralelamente, en algunas comunidades de *gamers* o videojuegos online se reproducen estas mismas conductas entre hombres y mujeres. Algunos jugadores varones utilizan humor sexista e hiriente con declaraciones como “vete a fregar” mientras ellas tienden a recibir mayor acoso mientras juegan (Avilés, 2022).

3.4. Retos y avances hacia la inclusión, la igualdad y el uso democrático de los videojuegos

Actualmente, existe una mayor representación en los videojuegos de determinados grupos sociales y diversos colectivos que han sido históricamente discriminados o invisibilizados, sin embargo, aún queda camino por recorrer hacia una verdadera inclusión. Esta discriminación y exclusión de colectivos considerados no hegemónico o marginalizados implica un problema de desposesión o injusticia simbólica, relacionado con los patrones sociales de representación, comunicación e interpretación de la realidad, que incluyen la dominación o imperialismo cultural, y el no reconocimiento o invisibilización a través de las prácticas representacionales, interpretativas y comunicativas de una cultura dominante (Fraser, 2000; Couldry y Hepp, 2017). En este sentido, fue Antonio Gramsci (1999) quién desarrolló el binomio de los conceptos hegemonía y subalternidad en sus obras, especialmente en Cuadernos de la Cárcel (Gramsci,

1999). García-Martín (2018), a partir del pensamiento de Gramsci (1999), presenta los videojuegos como un terreno ideológico en disputa entre varios grupos sociales y la reapropiación de este medio posibilitaría su uso como herramientas de emancipación a través de situar al alumnado frente a “contranarrativas de emancipación” (Giroux, 1996).

Con relación a la reapropiación del videojuego para la construcción de ciudadanía global, hay que tener en cuenta que la industria del videojuego permeada por la ideología neoliberal concibe las identidades y los colectivos marginalizados como nichos de mercado. Esto explica que actualmente se esté dando una mayor representación a colectivos que hasta ahora habían estado invisibilizados, emergiendo videojuegos en los que se incluyen algunos personajes pertenecientes a colectivos discriminados. Sin embargo, es necesario tener presente que una mayor representación de esos colectivos discriminados o subalternos no implica que dicha representación sea mejor. Para Shaw (2012, 2014) la lógica de mercado puede abrir la visibilidad a ciertos colectivos, de tal forma que su representación aumentará, pero de guiarse exclusivamente por esta lógica existe la posibilidad de que esta quede reducida a una buena o mala representación, sin profundizar más allá. Así pues, los planteamientos ideológicos neoliberales también se manifiestan en la forma en que se representan las clases bajas o precarias en los videojuegos. En este sentido, aún es común que se perpetúen representaciones como la imagen de la delincuencia ligada a la pobreza (García-Martín, 2018). Del mismo modo, también se reproducen representaciones de las personas migrantes ligadas a la pobreza y vinculándolas con la delincuencia en videojuegos como la saga *Grand Theft Auto* (GTA).

Para Shaw (2012, 2014), es imprescindible que la academia cambie su foco de estudio para que la argumentación no gire solamente en torno a entender los grupos marginalizados en términos de lógicas de mercado. Para superar esta barrera, todas las personas deben ser conscientes del papel que tienen con relación al videojuego, ya sean jugadores/as, productores/as, críticos/as culturales, educadores/as o académicos/as, y de la interrelación que existe entre los aspectos políticos y culturales relacionados con la subalternidad si se pretende incluir a los grupos marginados como fuente de autoridad y romper la hegemonía imperante dentro del videojuego (García-Martín, 2018). A este respecto, “las nuevas formas de producir y jugar videojuegos posibilitan el

desarrollo de alternativas al discurso dominante” (García-Martín, 2018, p. 323) denominadas “contrajuego”. Los videojuegos centrados en una reivindicación política posibilitan crear un espacio de reflexión donde los procesos internos del juego inviten a las personas a cuestionar los temas que la obra presenta. Para Venegas y Moreno (2021) la representación de la reivindicación y el uso político del videojuego toma forma en base a cuatro tipos: integrada, satélite, exterior e integral (Tabla 3).

Tabla 3. Tipos de protestas y usos políticos en y del videojuego

Tabla de tipos de protesta y usos políticos en y del videojuego		
Tipo	Definición	Ejemplo
Integrada	Dentro del videojuego se encuentra integrada una protesta o reclamación política.	La representación de la revolución iraní en el videojuego <i>1979 Revolution: Black Friday</i> .
Satélite	Dentro del espacio virtual del videojuego es posible realizar una protesta vinculada a cuestiones presentes pero ajenas a la intención original del videojuego.	Las manifestaciones de hongkoneses a favor de la democracia en <i>Animal Crossing: New Horizons</i> .
Exterior	Apropiación de mensajes o imágenes nacidas dentro del videojuego por determinados grupos para llevar a cabo usos políticos o de protesta en el plano material.	Gesto de “ok” de determinados FPS adoptado por grupos supremacistas de los EE.UU como los neofascistas Proud Boys.
Integral	La forma y finalidad del videojuego es llevar a cabo una protesta, crítica o reivindicación ante un determinado hecho tanto histórico como presente.	El videojuego <i>Unmanned</i> y la violencia fría de la guerra contemporánea a través del uso de drones.

Venegas y Moreno (2021, p.23)

Por otro lado, todo movimiento político-social tiene tres características fundamentales que lo definen, según Alberich (2012): 1. implica una acción colectiva estable sostenida en el tiempo, 2. tiene como objetivo explícito la transformación social y la introducción de cambios concretos a nivel social, cultural o político, y 3. se sitúa en una posición independiente o incluso contraria al poder institucional. A medida que el movimiento se desarrolla, reconoce su capacidad de transformación y de desafío al sistema vigente. La experiencia

inmersiva que los videojuegos críticos proporcionan permite, además, el desarrollo de lo que Bachen *et al.* (2012) denominan empatía global, elemento clave para fomentar la ciudadanía global. A través de la empatía, las personas jugadoras pueden comprender realidades ajenas a las suyas y participar en un proceso de reflexión sobre las injusticias y desigualdades que existen en el mundo. Al respecto, Mary Flanagan (2009) aboga por videojuegos críticos tanto en su desarrollo como en la forma de jugarlos. Para ello considera imprescindible incorporar la perspectiva crítica y las problemáticas sociales desde la propia conceptualización del juego (Flanagan y Nissenbaum, 2014).

Bajo esta categoría de videojuegos críticos se encuentran iniciativas como *Games for Change* (2021), una organización sin ánimo de lucro creada en 2004. Lejos de centrarse en los videojuegos comerciales, *Games for Change* se enfoca en títulos menos conocidos que utilizan el medio interactivo para algo más que el simple entretenimiento. Su objetivo es generar un impacto en el mundo real, abordando temáticas relevantes y promoviendo el cambio social. Esta organización celebra anualmente el *Games for Change Festival*, un evento que busca inspirar a la juventud a explorar valores cívicos y a desarrollar habilidades STEAM, utilizando los videojuegos como una herramienta para la reflexión crítica y la transformación social. En el contexto de los videojuegos comerciales, los premios anuales *The Game Awards*, conocidos comúnmente como GOTY (y considerados los Oscar de los videojuegos), tienen una categoría denominada Juegos por el Cambio Social (*Games for Impact Award*). Esta categoría está reservada a aquellos videojuegos reflexivos o que tienen un mensaje social. En definitiva, existen tanto videojuegos comerciales como *serious game* de gran valor educativo para trabajar la ECG, que respetan y promueven la igualdad de género, la inclusión racial, la diversidad y la sostenibilidad. En este sentido, el reto es promover su uso entre la adolescencia.

Ideas clave de este capítulo

- ✚ El estudio de los videojuegos se consolida con la disciplina denominada Game Studies. Desde entonces, han aparecido teorías y modelos de análisis sobre el videojuego (la ludología, los estudios narratológicos, la teoría de diseño de juegos y la semiótica del videojuego, etc.), desde muy distintas disciplinas científicas. Desde la postura tomada en esta tesis se considera

que todos los enfoques son necesarios para el estudio de los videojuegos y sus implicaciones educativas en la construcción de ciudadanía global.

- ✚ La ciudadanía global implica que todos los seres humanos son iguales y deben tener las mismas libertades, derechos y oportunidades. La educación para la ciudadanía global (ECG) surge como respuesta pedagógica ante la necesidad de abordar los problemas contemporáneos desde una perspectiva más amplia en la que las relaciones entre los sistemas, las personas y el medio natural se entrelazan de forma compleja en lo local y global.
- ✚ Hablar de ciudadanía global es sinónimo de hablar de educación, transformación social y derechos humanos, por tanto, el racismo, el sexismo y cualquier tipo de exclusión son problemáticas que atentan directamente contra la construcción de este concepto, ya que las principales dificultades que enfrentan las sociedades posmodernas están basadas en la discriminación por diferencias sexuales, raciales, de clase social o de origen geográfico. Estas mismas problemáticas están presentes en los videojuegos en tanto que son un producto cultural fruto de una sociedad posmoderna.
- ✚ Uno de los ejes clave de la ciudadanía global es la inclusión. Sin embargo, las personas con discapacidad en ocasiones ven limitada su participación educativa, política, social y de ocio relacionado con un menor acceso a las TICs. Un menor acceso a las herramientas digitales supone un menor acceso al ocio, a la información y a la participación a través de herramientas como los videojuegos. El verdadero reto en materia de accesibilidad en el ámbito de los videojuegos es conseguir que las personas con discapacidad puedan disfrutar del 100% de toda la oferta de ocio basado en videojuegos que existe actualmente.
- ✚ Dentro de los estudios sobre feminismo y videojuegos pueden establecerse tres etapas u “olas”: la primera se centra en la representación de los estereotipos de género que presentan los videojuegos, los juegos que interesan a las mujeres y a las niñas, las diferentes experiencias de juego en base al género y la invisibilización de las mujeres en la producción de los mismos. En la segunda ola se recoge las experiencias de las mujeres jugadoras y la manera en que la industria podría modificar el mercado de videojuegos para hacerlo más inclusivo. Por último, la tercera ola se centra

en la interrelación entre el género con conceptos interseccionales como sexualidad, raza-etnia y clase.

- ✚ En los videojuegos podemos encontrar sexismo explícito e implícito. El sexismo explícito estaría relacionado con la imagen y el rol que se le asigna a la mujer y el sexismo implícito por su parte, estaría relacionado con la cultura que se fomenta desde ellos ligada a unos valores o contravalores anclados en el mundo de la masculinidad hegemónica.
- ✚ Este escenario presenta a los videojuegos como un terreno ideológico en disputa entre varios grupos sociales y de ahí la importancia de la reapropiación de este medio para la educación, posibilitando su uso como herramientas de emancipación en la construcción de la ciudadanía global.

CAPÍTULO 4. VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Actualmente, por recomendación de instituciones mundiales como la ONU (2012), la OCDE (2018) y la UNESCO (2015) la ciudadanía global se ha incorporado a los sistemas educativos de los países y sus respectivos currículos educativos (Roura, 2021). En palabras de Imbernón (2013), la educación pública tiene un papel clave para la construcción de una verdadera democracia y “ser ciudadano o ciudadana es un proceso que se puede generar a través de la educación y la cultura y, por tanto, a ser ciudadano o ciudadana se aprende” (p. 36). La educación para la ciudadanía global puede y debe desarrollarse en los tres ámbitos de la formación: el ámbito formal, no formal e informal, lo que no implica que estos tres ámbitos sean espacios estancos o independientes. Esta tesis se centra en el ámbito de la educación formal. La meta de la ECG dentro del ámbito formal es trascender el propio centro educativo, abriéndolo a su entorno local pero también al entorno global (Boni, Belda-Miquel y Calabuig, 2020).

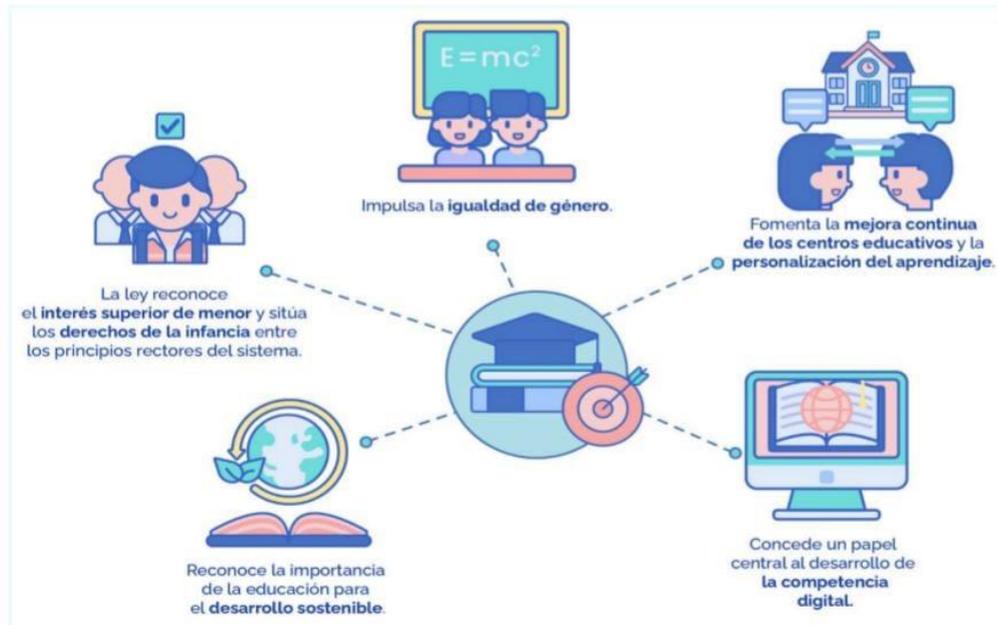
Esta tesis se enfoca en la Educación Secundaria Obligatoria, un nivel que cuenta con un currículo educativo establecido por la LOMLOE (2020). Actualmente, el Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (2022) se compone de distintos elementos que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos (Artículo 2, a, p. 3), competencias clave (Artículo 2, b, p. 3), competencias específicas (Artículo 2, c, p. 3), criterios de evaluación (Artículo 2, d, p. 3), saberes básicos (Artículo 2, e, p. 3) y situaciones de aprendizaje (Artículo 2, f, p. 3). Además, el currículo incluye también métodos pedagógicos, que son las estrategias y procedimientos organizados por el profesorado con la finalidad de facilitar el aprendizaje del alumnado (LOMLOE, 2020; Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, 2022). En este capítulo, a lo largo de sus diferentes apartados, se abordan las cuestiones relacionadas con la inclusión de la ECG en el currículo, el uso de los videojuegos para transmitir contenidos curriculares, y especialmente aquellos contenidos relacionados con la ECG. Así mismo, se hace una reflexión en torno al papel de los diferentes agentes educativos implicados en la ECG y el uso de videojuegos: se pone al alumnado en el centro, al profesorado como agente

transformador y a las familias como parte esencial en el acompañamiento y en el desarrollo educativo de la adolescencia.

4.1. Los videojuegos como medios para la ECG en la LOMLOE y el currículo escolar de ESO

Actualmente, el marco legislativo vigente en educación en España (LOMLOE, 2020) incide en uno de los aspectos centrales de esta tesis, la educación para la ciudadanía global, denominándola ciudadanía mundial. En el Preámbulo de la citada ley se recoge que la educación implica la formación de personas ciudadanas comprometidas, críticas y participativas. Para ello se fomentan y promueven valores democráticos y, por tanto, se hace imprescindible la implicación de toda la comunidad educativa en su conjunto, aspecto que ya se mencionaba en la LOE (2006). Además, la LOMLOE (2020) viene a ampliar y mejorar aspectos recogidos en la LOE (2006) que requerían actualización, tales como: a) el enfoque de igualdad de género en educación, reforzándolo y poniendo énfasis en que se debe abordar en todas las etapas educativas aspectos como la igualdad entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género; b) el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, introduciendo y desarrollando ambos conceptos en la Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo la educación para la paz, los derechos humanos, la sostenibilidad, la educación intercultural y la educación para la transición ecológica; c) la educación inclusiva, entendida como un derecho humano vertebrador de la educación comprensiva. En este sentido, el modelo educativo planteado en la LOMLOE (2020) obedece a necesidades de convivencia en un contexto global, plural, moderno y abierto; haciendo hincapié en que en todas las etapas de la educación obligatoria se trabajen aspectos vinculados a la educación para la ciudadanía global. De esta forma, la LOMLOE (2020) se rige por cinco enfoques principales (Imagen 6) en los cuales los videojuegos pueden actuar como herramientas útiles en cada uno de ellos. Dentro de estos cinco enfoques, la LOMLOE (2020, Sec. I, p. 122871) subraya la importancia de la competencia digital como una habilidad central en el sistema educativo.

Imagen 9. Enfoques sobre los que se rige la LOMLOE (2020)



Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 (2023, p. 25)

En cuanto al uso de terminología relacionada con la ECG, tal y como se refleja en la Tabla 4, mediante una búsqueda terminológica hemos comprobado que la LOMLOE (2020) hace referencia específicamente a ciudadanía mundial y ciudadanía democrática, sin embargo, no menciona el término ciudadanía global ni ciudadanía digital.

Tabla 4. Búsqueda terminológica sobre ciudadanía global en la LOMLOE

LOMLOE (2020)		
Término buscado	Veces que se menciona	Páginas en las que se menciona
Ciudadanía mundial	9	122871, 122873, 122874, 122887, 122892 y 122943.
Ciudadanía global	0	0
Ciudadanía democrática	3	122869, 122900 y 122916.
Ciudadanía digital	0	0
Ciudadanía	23	122869, 122871, 122872, 122873, 122874, 122879, 122881, 122883, 122886, 122887, 122892, 122900, 122916, 122917, 122921 y 122943.

El nuevo Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (2022), desarrollado en base a la LOMLOE (2020) confiere gran importancia a la educación para la ciudadanía global a través de una propuesta orientada a que los estudiantes adquieran una formación relacionada con el marco de los derechos humanos. Así pues, el modelo educativo que se plantea en el citado decreto del currículo está inspirado en el desarrollo de las competencias clave (Artículo 11, p. 7), así como en la promoción de la cultura de la paz (Preámbulo, p. 1), no violencia y la igualdad de género (Artículo 6. Principios pedagógicos, p. 4), todo ello en coherencia con los objetivos europeos planteados a este respecto.

Tabla 5. Búsqueda terminológica sobre ciudadanía global en el currículo de secundaria

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias (2022)		
Término buscado	Veces que se menciona	Páginas en las que se menciona
Ciudadanía mundial	4	29, 30, 177 y 409.
Ciudadanía global	13	95, 102, 133, 136, 152, 153, 318, 341, 412 y 413.
Ciudadanía democrática	7	4, 94, 129, 211, 276, 341 y 418.
Ciudadanía digital	16	28, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 315, 328, 330, 341 y 373.
Ciudadanía	128	4, 17, 28, 29, 30, 35, 40, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 59, 62, 71, 84, 86, 94, 95, 97, 99, 102, 104, 106, 114, 121, 129, 130, 133, 136, 137, 141, 147, 149, 150, 152, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 170, 172, 176, 177, 179, 190, 202, 211, 215, 216, 225, 267, 268, 276, 280, 281, 288, 301, 315, 318, 325, 326, 328, 330, 337, 341, 347, 359, 373, 379, 380, 386, 397, 406, 407, 409, 412, 413, 417 y 418.

La LOMLOE (2020) aboga por el desarrollo de competencias clave. Dichas competencias se deben trabajar de forma transversal en todas las materias del currículo y en todas las etapas educativas, todo ello con la intención de favorecer el desarrollo integral del alumnado, así como prepararle para el ejercicio de los derechos humanos y una ciudadanía activa y democrática. De este modo, las ocho

competencias clave que se recogen en la LOMLOE (2020) y el Decreto del currículo son:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- b) Competencia plurilingüe (CP)
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
- d) Competencia digital (CD)
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- f) Competencia ciudadana (CC)
- g) Competencia emprendedora (CE)
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

La competencia clave que más directamente está relacionada con la educación para la ciudadanía global es la f) Competencia Ciudadana (CC). Dicha competencia contribuye a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales, el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Para ello se incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible. A este respecto, la materia más vinculada con la Competencia ciudadana es la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Esta materia promueve especialmente el desarrollo de una ciudadanía global, consciente, libre, participativa y comprometida con los retos del Siglo XXI (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, p. 94).

La introducción de esta materia plantea de una manera explícita que debe contribuir a la formación de una ciudadanía democrática y debe preparar al alumnado para el ejercicio responsable de su ciudadanía, promoviendo el ejercicio reflexivo y crítico sobre dilemas morales y éticos. Esta materia profundiza en cuatro ámbitos competenciales fundamentales. El primero es sobre autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía moral. El segundo atiende

a la comprensión del marco social de convivencia y el compromiso ético con los principios, valores y normas que lo rigen. El tercero se refiere a la adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad del entorno desde el entendimiento de nuestra relación de inter y ecodependencia con él. Y, finalmente, el cuarto, más transversal y dedicado a la educación de las emociones, se ocupa de desarrollar la sensibilidad y la conciencia y gestión de los afectos en el ámbito de la reflexión sobre los valores y los problemas éticos, cívicos y ecosociales. A su vez, cada uno de estos ámbitos competenciales se despliega en dos niveles integrados: uno más teórico, dirigido a la comprensión significativa de los conceptos y cuestiones más relevantes de la materia; y otro, más práctico o instrumental. En este último se hace especial hincapié en el requisito de promover la reflexión y el debate acorde a valores cívicos, éticos y ecosociales que orientan la convivencia (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, p. 94). También se hace especial énfasis en adquirir competencias relacionadas con el razonamiento (análisis crítico, autoanálisis, autocrítica, autoconcepto, autocontrol, automotivación, perseverancia...), interpersonales (empatía, trabajo en grupo, capacidad deliberativa, tolerancia y respeto, solidaridad...), cívicas (compromiso con los valores de igualdad y libertad como bienes básicos de la democracia, interés por la participación...) y ecosostenibles (relación del ser humano con la naturaleza). En términos generales, de acuerdo con el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, la formación en valores cívicos y éticos implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que permiten a alumnos y alumnas tomar conciencia de su identidad personal y cultural, afrontar cuestiones éticas fundamentales, y adoptar una actitud consecuente con el carácter interconectado y ecodependiente de su vida en relación al entorno; todo ello con el objetivo de apreciar y aplicar con autonomía de criterio aquellas normas y valores que rigen la convivencia en una sociedad libre, plural, justa y pacífica (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, p. 95).

Se trata de una materia obligatoria para todo el alumnado y se debe cursar en el 3º curso de la ESO (p. 5). Los saberes básicos de la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos se distribuyen en tres bloques (p. 94). En el primero de ellos, denominado Autoconocimiento y autonomía moral, se trata de invitar al

alumnado a una investigación sobre aquello que le constituye y diferencia como persona, promoviendo la gestión de sus emociones y deseos, así como la deliberación racional en torno a los propios fines y motivaciones. Este ejercicio de autodeterminación exige, naturalmente, afrontar algunas cuestiones éticas de relevancia, como las referidas a la autonomía y la heteronomía moral, la voluntad y la construcción del juicio moral, la práctica e identificación de virtudes y sentimientos morales y, en general, la reflexión en torno a los valores, principios y normas que orientan nuestras acciones como personas y en el ejercicio de la ciudadanía. A su vez, para entender el peso que la reflexión ética tiene en nuestra vida, conviene que el alumnado ponga a prueba su juicio y capacidad de criterio afrontando aquellas cuestiones que afectan más directamente a su vida personal, como las vinculadas a la autoestima, las relaciones afectivas, la libertad de expresión y otros derechos individuales, la prevención de los abusos y el acoso, las conductas adictivas, o la influencia de los medios y redes de comunicación. En cuanto a las competencias específicas, esta materia establece cuatro (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, 2022, p. 98).

Tabla 6. Competencias específicas y criterios de evaluación en Educación en Valores Cívicos y Éticos

<p>Competencia específica 1.</p> <p>Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>1.1. Construir y expresar un concepto ajustado de su propia persona reconociendo las múltiples dimensiones de su naturaleza y personalidad, así como de la dimensión cívica y moral de la misma.</p> <p>1.2. Identificar, gestionar y comunicar ideas, emociones, afectos y deseos con comprensión y empatía hacia las demás personas.</p> <p>1.3. Desarrollar y demostrar autonomía moral a través de la práctica de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos, y el diálogo respetuoso.</p>
<p>Competencia específica 2.</p> <p>Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>2.1. Promover y demostrar una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.</p>

<p>su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.</p>	<p>2.2. Fomentar el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática a través del conocimiento del movimiento asociativo y la participación respetuosa, dialogante y constructiva en actividades de grupo.</p> <p>2.3. Contribuir a generar un compromiso activo con el bien común a través del análisis y la toma razonada y dialogante de posición en torno a cuestiones éticas de actualidad.</p> <p>2.4. Tomar consciencia de la lucha por una efectiva igualdad de género, y del problema de la violencia y explotación sobre las mujeres.</p> <p>2.5. Contribuir activamente al bienestar social adoptando una posición propia, explícita, informada y éticamente fundamentada, sobre el valor y pertinencia de los derechos humanos, el respeto por la diversidad étnico-cultural.</p> <p>2.6. Contribuir a la consecución de un mundo más justo y pacífico a través del análisis y reconocimiento de la historia democrática de nuestro país y de las funciones del Estado.</p>
<p>Competencia específica 3.</p> <p>Entender la naturaleza interconectada e inter y ecodependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles.</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>3.1 Describir las relaciones históricas de interconexión, interdependencia y ecodependencia entre nuestras vidas y el entorno a través del análisis de las causas y consecuencias de los más graves problemas ecosociales que nos afectan.</p> <p>3.2 Valorar distintos planteamientos científicos, políticos y éticos con los que afrontar la emergencia climática y la crisis medioambiental a través de la exposición y el debate argumental en torno a los mismos.</p> <p>3.3 Promover estilos de vida éticamente comprometidos con el logro de un desarrollo sostenible, contribuyendo a la gestión sostenible de los recursos, los residuos y la movilidad, el comercio justo, el consumo responsable, el cuidado del patrimonio natural, el respeto por la diversidad etnocultural, y el cuidado y protección de los animales.</p>
<p>Competencia específica 4.</p> <p>Mostrar una adecuada estima propia y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>4.1. Desarrollar una actitud de gestión equilibrada de las emociones, de estima y cuidado de su propia persona y de las demás, identificando, analizando y expresando de manera asertiva las propias emociones y reconociendo y valorando las ajenas en distintos</p>

logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los y las demás y a la naturaleza.	contextos y en torno a actividades creativas y de reflexión individual o dialogada sobre cuestiones éticas y cívicas.
---	---

Elaboración propia

Otra de las materias relacionadas con la educación para la ciudadanía global y el uso de videojuegos es Tecnología y Digitalización. Esta materia está muy vinculada a la competencia clave d) Competencia Digital y f) Competencia ciudadana. La contribución de la materia Tecnología y Digitalización a la adquisición de la CC se articula a través del proceso de resolución de problemas tecnológicos y de las diferentes actividades realizadas en grupo, que proporcionan al alumnado habilidades y estrategias para expresar y discutir adecuadamente ideas y razonamientos, escuchar a las demás personas, abordar dificultades, gestionar conflictos y tomar decisiones, practicando el diálogo, la negociación y adoptando actitudes de respeto y tolerancia hacia sus compañeros y sus compañeras. También el trabajo en grupo da la oportunidad al alumnado de someterse a planificaciones conjuntas y de adquirir y cumplir compromisos de trabajo. Un aspecto significativo relacionado con la Competencia Ciudadana que se puede y debe trabajar desde la materia es el respeto a las licencias de distribución del software empleado y el cumplimiento de las normas de comportamiento en la red (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, p. 304).

También, la materia de optativa de Filosofía del 4º curso de la ESO está estrechamente vinculada con la competencia ciudadana y la ECG. Esta materia persigue ante todo que el alumnado sea capaz de pensar de forma autónoma, de reflexionar, comprender, razonar, argumentar y criticar, utilizando el modo de preguntar propio de esta disciplina, sobre todos aquellos problemas referidos al conjunto de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad que busca desarrollar esta forma de conocimiento. La materia en su conjunto debe motivar al alumnado para aprender de forma autónoma. A su vez, la Filosofía trabaja la competencia digital (CD) en relación a la búsqueda de la información y su interpretación. La Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender (CPSAA) garantiza que el alumnado disponga de unas herramientas que le impulsen a la formación permanente, que no es más que una muestra del interés por el saber

que debe transmitir la materia. La capacidad de autonomía personal, de autorregulación de los procesos cognitivos y de la conducta en los diversos contextos que promueve la materia, hacen que esta competencia se verdaderamente clave. La Filosofía siempre ha estado abierta a la realidad y a las inquietudes personales y colectivas del ser humano. Por ello, trabaja la Competencia Ciudadana (CC). No son problemas teóricos, sino prácticos que involucran al alumnado para que luche por una sociedad igualitaria y justa, a nivel personal y social. Actitudes como la autoconfianza, el respeto al resto de las personas, la búsqueda de la justicia y la igualdad, la solidaridad o la tolerancia son las que se trabajan, entre otras, en la materia.

Dado que las competencias clave son transversales a las distintas materias del currículo, la Competencia Ciudadana y la ECG aparecen relacionadas en mayor o menor medida en todas las materias y también en los ciclos formativos de grado básico. Por ejemplo, en el Ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales en relación a la Metodología (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, p. 408), la CC permite actuar como personas responsables y participar plenamente en la vida social y cívica a través de la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas democráticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Se contribuye a la adquisición de esta competencia enfrentando al alumnado a situaciones comunicativas concretas o a análisis que fomenten la reflexión sobre aspectos como la igualdad de género, la diversidad, el desarrollo sostenible y la conciencia democrática, acercando las instituciones al contexto del alumnado con el fin de instruirlo en el uso de las normas y las convenciones formales. Asimismo, la Competencia específica 2 se centra en comprender los orígenes y evolución de los procesos de integración europea y su relevancia en el presente y futuro de la sociedad española y de las comunidades locales, destacando la contribución del Estado, sus instituciones y las entidades sociales a la paz, a la seguridad integral ciudadana, a la cooperación internacional, al desarrollo sostenible frente al cambio climático y a la ciudadanía global, para contribuir a crear un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo (p. 412).

4.2. Diferentes usos curriculares de los videojuegos en la ESO

Los videojuegos aparecen citados en el Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (2022) en tres ocasiones. En primer lugar, se mencionan dentro de la materia de Música en la Competencia Específica 1, donde se establece que además de acudir a los diferentes géneros y estilos musicales que forman parte del canon occidental, conviene prestar atención a la música y a la danza de otras culturas, y a las que están presentes en el cine, el teatro, la televisión, los videojuegos o las redes sociales, así como a las que conforman los imaginarios del alumnado, identificando rasgos e intencionalidades comunes que ayuden a su mejor comprensión y valoración (p. 259). En segundo lugar, se menciona en la materia optativa de Cultura Clásica, en la Competencia Específica 3, como producto audiovisual contemporáneo que puede permitirnos comprender el legado de la cultura griega y romana (p. 325). En último lugar, los videojuegos se mencionan dentro de la materia optativa de 4º de la ESO Taller de Economía Aplicada, dentro del Bloque A. Economía doméstica y consumo responsable de Saberes básicos, para hablar de ellos cuando se tratan los obstáculos para el consumo responsable relacionándolos con obsolescencia programada y adicciones (p. 387).

El Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias (2022) también hace referencia a la gamificación, refiriéndose a ella como una estrategia pedagógica que utiliza el potencial estimulante de los juegos para motivar al alumnado y mejorar los resultados, incluyendo la creación de juegos que refuercen los conocimientos adquiridos. Este término aparece mencionado un total de 16 veces. Por último, en la página 73 se hace mención a los *serious games* en relación a las situaciones de aprendizaje para la materia de Educación Física, planteando que entre las estrategias a utilizar se podrían incluir las rutinas de pensamiento, la clase invertida, el pensamiento visual y de diseño, la realidad aumentada, la gamificación o los juegos serios, entre otras.

Tabla 7. Búsqueda terminológica sobre videojuegos

Término buscado	Veces que se menciona	Páginas en las que se menciona
Videojuegos	3	259, 325 y 387
Gamificación	16	54, 55, 73, 139, 167, 257, 294, 295, 307, 309, 332, 334, 375, 383, 410, 411
Juegos serios	1	73

Estas alusiones dentro del currículo de secundaria, aunque son pocas, resaltan que los videojuegos tienen valor, tanto como herramientas culturales y artísticas, como elementos que requieren de una reflexión crítica sobre su impacto en la sociedad y en el alumnado. Los videojuegos ofrecen un espacio donde poder experimentar identidades virtuales, lo que puede ayudar en el proceso de autoconocimiento, en la toma de decisiones y en el ejercicio de una ciudadanía digital. Además, ciertos videojuegos como los narrativos o de rol, permiten explorar diferentes aspectos de la personalidad, aprender a gestionar emociones o enfrenten dilemas éticos. Muchos videojuegos requieren que la persona jugadora asuma roles y tome decisiones con consecuencias. Dicha interacción potencia la autonomía y la responsabilidad, habilidades que también son esenciales dentro del currículo educativo y forman parte de materias vinculadas a la ECG, como Educación en Valores Cívicos y Éticos y Filosofía. No obstante, consideramos que es posible trabajar diferentes contenidos para cada una de las materias de la ESO, ya que para autores como Estalló (1995) los videojuegos son una herramienta “que parece haber sido diseñada para cumplir con las leyes del aprendizaje, de un modo mucho más estricto que otras actividades habituales” (p. 15).

En cuanto a lo establecido por el Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias (2022) consideramos que los videojuegos son útiles para trabajar las ocho competencias clave. En este sentido, en el Anexo 3, hemos elaborado una tabla que relaciona cada una de las ocho competencias clave con diferentes usos que los videojuegos podrían tener dentro de cada una de ellas. Desde que se comenzara a hablar de competencias en nuestro sistema educativo (LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), y la competencia digital se contemplara como una de ellas, cobró mayor fuerza la vinculación del

aprendizaje con las TIC. Los videojuegos, tanto en su creación como en su uso, están profundamente ligados a la competencia digital. El estudiantado no solo desarrolla habilidades técnicas al interactuar con tecnologías digitales, sino que también pueden aprender conceptos más profundos sobre programación, diseño y lógica. En cuanto a la competencia ciudadana, diversos autores han reflexionado sobre las posibilidades que ofrecen los videojuegos para promover dicha competencia, ya que mediante los videojuegos es posible abordar temas como la sostenibilidad, la ecología y la gestión de recursos naturales de manera lúdica y creando conciencia (Carrubba, 2018; Oceja y González-Fernández, 2020b).

Igualmente, a través de los videojuegos puede realizarse un análisis de género, pueden ser una vía para trabajar los derechos de la infancia, el cuidado del medio ambiente o la diversidad cultural, etc. En ocasiones, los videojuegos y su uso en la educación, han quedado supeditados al criterio del personal docente, o directamente relegado al plano del ocio, debido a que estos no han sido concebidos desde un principio como materiales curriculares. Sin embargo, pueden ser utilizados con una finalidad pedagógica dentro del contexto escolar, ya que el potencial curricular de los materiales depende del uso que se haga de ellos (Gómez-Gonzalvo, Molina y Devís-Devís, 2018). Por ejemplo, mediante los videojuegos también es posible ensayar distintas actividades o adquirir nuevos roles, jugar a ser otras personas o seres y, al mismo tiempo, mostrar la propia personalidad (Montero, 2010). Con relación a esto Díez-Somavilla (2016), señala que “el juego permite actuar sobre un mundo irreal, pero siguiendo pautas de la vida real” (p. 105). Por este motivo, algunos autores como Moreno (2021) destacan el potencial empático de los videojuegos para informar de forma alternativa de problemáticas internacionales, y para remover conciencias al público nativo digital cuya atención se concreta más intensamente a través de los formatos digitales. Así, los videojuegos no solo constituyen un amplio espacio para la exploración ética, sino que también exponen a la infancia “a experimentar aristas oscuras de la naturaleza humana, aunque en un espacio seguro y confinado” (Zurazti, 2018, p. 196). De este modo, también los autores Marín-Díaz y Martín-Párraga (2014) analizaron la integración curricular de los videojuegos, concluyendo que estas herramientas pueden ayudar de manera significativa en todas las fases del desarrollo curricular, desde su diseño e implantación hasta su evaluación y revisión.

Aunque cada videojuego tiene sus peculiaridades, de manera general la clave del éxito de estos como herramienta educativa reside en varios factores (López-Muñoz, 2010). La dificultad que presentan los videojuegos suele ir de menos a más progresivamente, también es relevante el hecho de que se adapten al ritmo de cada participante y representan un reto continuo. La persona jugadora además de observar y analizar el entorno, debe asimilar y retener información, realizar razonamientos inductivos y deductivos, construir y aplicar estrategias cognitivas de manera organizada y desarrollar determinadas habilidades psicomotrices (lateralidad, coordinación psicomotora...) para afrontar las situaciones que se presentan en el entorno virtual. El videojuego obliga a tomar decisiones y ejecutar acciones motoras continuamente, aspecto generalmente valorado por el alumnado con tendencia a la hiperactividad, suponiendo para este alumnado, no solo una vía de aprendizaje sino también un desahogo de tensiones (Pérez-García, 2014). A este respecto, Sánchez-Navarro y Aranda (2010) destacan que algunos videojuegos no tienen por objetivo finalizarlo, mientras que en otros videojuegos los objetivos no son cerrados, sino que es el propio jugador/a quien decide los objetivos y como jugar. Además, los videojuegos son un escenario adecuado para experimentar y aprender a través del procedimiento de ensayo y error, ya que en un entorno seguro permiten la posibilidad de repetir y corregir acciones, normalmente con un número de intentos ilimitados.

Está demostrado que los videojuegos no solo entretienen, sino que, además, son transmisores de cultura y de valores. La cultura necesita un contexto lúdico para desarrollarse (Sánchez-Navarro y Aranda, 2010) y el videojuego entra dentro de ese contexto lúdico. En España la Comisión de Cultura del Congreso reconoció al videojuego como industria cultural en 2009. Varias investigaciones defienden que los videojuegos y más concretamente las narrativas presentes en los videojuegos son transmisores de valores: según Sacchi (2018) “la narrativa es una herramienta educativa maravillosa” (p. 142). En la misma línea Puggelli (2003) afirma que “el factor más importante por el cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores” (p. 118). Los videojuegos permiten “introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios videojuegos” (Gros, 1998, p. 11). En este sentido, los contenidos de los videojuegos no son neutrales; contienen valores implícitos y explícitos que pueden ser adoptados o cuestionados, y representan de manera significativa las estructuras sociales y culturales de una sociedad (Flanagan y Nissenbaum, 2014).

Se ha hablado mucho acerca de la neutralidad de los videojuegos en cuanto a los valores que implican. Difícilmente pueden considerarse estos entretenimientos como algo aséptico y carente de contenido. Podemos señalar que los videojuegos constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno, lo que debe permitirnos comprender sus contenidos y, a la vez, sus posibilidades como transmisores de valores” (Estalló, 1995, p. 117).

En definitiva, el uso de videojuegos dentro del currículo va más allá de la mera transmisión de valores, y se distingue por abarcar actividades de diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del proceso educativo, manteniendo un enfoque pedagógico claro, para alcanzar los objetivos de aprendizaje previstos. Además, los videojuegos no tienen por qué responder a contenidos concretos de una única materia, sino que pueden ser utilizados también para trabajar la competencia digital y pueden servir de base para múltiples actividades (Esnaola y de Ansó, 2019).

4.3. Alfabetización mediática y nuevas alfabetizaciones: la inclusión del análisis de videojuegos en el currículo educativo

La desinformación, los bulos y la falta de alfabetización mediática suponen un riesgo para las democracias contemporáneas e interconectadas (Sádaba, y Salaverría, 2023). En este sentido, es necesaria una ciudadanía digital que persiga la participación democrática de las personas mediante las TIC de manera informada, segura, ética, libre y responsable, con capacidad para contrarrestar o al menos distinguir los desórdenes informativos causados, entre otros instrumentos manipulativos, por las páginas webs falsas, los bots, etc. (García-Roca y Amo Sánchez-Fortún, 2023). “En su sentido amplio, la alfabetización significa tener acceso a los medios de la época en que se vive para poder acceder y participar en las diferentes áreas de la vida social” (Lugo, 2016, p. 1). Partiendo de esta base, la alfabetización mediática engloba el conjunto de competencias que posibilitan el uso eficaz de los medios para desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida permitiendo el ejercicio de la ciudadanía activa (Wilson *et al.* 2016). En palabras de Tornero (2017), la alfabetización mediática “enseña a tener conciencia crítica frente a los medios” (p. 100).

En la década de los 2000, algunas instituciones como Amnistía Internacional (2007) comenzaron a denunciar sistemáticamente vulneraciones de los derechos humanos presentes en algunos videojuegos. El propio Parlamento Europeo, en su resolución de 12 de marzo de 2009 sobre la protección de los consumidores, instaba a fomentar el intercambio de buenas prácticas entre las autoridades educativas nacionales sobre el uso de videojuegos, con vistas a incluir la alfabetización en videojuegos entre los objetivos educativos de la enseñanza primaria y secundaria. A pesar de ello, tal y como recoge el informe ESF Forward Look (Alvares et al. 2014), las políticas educativas alrededor del uso del videojuego como objeto de estudio en el contexto de la alfabetización mediática son casi inexistentes dentro del ámbito europeo. De hecho, la mayoría de las iniciativas alrededor del uso de este medio en contextos educativos hacen referencia al Game Based Learning, a su uso como herramienta para la enseñanza de contenidos curriculares o también a la creación de videojuegos y su programación (Sierra-Daza, Martín-del-Pozo y Fernández-Sánchez, 2024), sin embargo, el uso de videojuegos en la alfabetización mediática parece tener menos protagonismo. Por todos estos motivos, es necesario repensar este medio de manera global, promoviendo una actitud crítica y reflexiva sobre el contenido y la propia mecánica del videojuego (Durall, 2009; Buckingham y Rodríguez-Hoyos, 2013).

La alfabetización mediática "destaca por su triple dimensión: cognitiva, instrumental y actitudinal. Su desarrollo es esencial para garantizar una formación integral" (García-Roca y Amo Sánchez, 2023, p. 122). En primer lugar, la dimensión instrumental implica saber hacer uso de los diferentes tipos de medios y tecnologías. Seguidamente, la dimensión cognitiva requiere saber transformar la información en conocimiento, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente, además de saber expresarse y comunicarse a través de múltiples lenguajes y medios tecnológicos (Area, 2012). Por último, la dimensión actitudinal, también denominada emocional (Area, 2015) está relacionada con las actitudes, afectos y emociones que se generan mediante el uso de los medios y conlleva su uso de forma ética y democrática, el desarrollo de la empatía en los espacios virtuales, la difusión y creación de contenidos de calidad y su distribución por vías diversas para participar en un diálogo más amplio con la sociedad.

Con la aparición de medios como los videojuegos o las redes sociales surgió la necesidad de ampliar el concepto de alfabetización mediática. En este sentido

Masterman (2000) señala “la conveniencia de que los nuevos métodos de enseñanza y los nuevos currículos de educación para los medios evolucionen a la par que los propios medios” (p. 180). La propia naturaleza y características de los videojuegos como medio audiovisual con ideología hacen que requieran de una alfabetización propia. A este respecto, Zagal (2010), basándose en Gee (2004), presenta la alfabetización en videojuegos o ludoliteracy como la habilidad para jugar, la habilidad para entender los significados y usos del videojuego, y la habilidad para crearlos. Esta visión es común en varios autores como Squire (2005), Buckingham y Burn (2007), Poulsen y Gatzidis (2010) y Aranda et al. (2020). De esta manera, los videojuegos pueden ser transmisores de diferentes formas de entender la ciudadanía, a su vez, las personas jóvenes pueden aprender sobre ella a partir de sus propias prácticas en el mundo de los videojuegos. Además, los videojuegos influyen en la construcción de aprendizajes formales e informales relacionados con el ejercicio y la defensa de los derechos, la participación social, el compromiso con determinados valores y el desarrollo comunitario (Fernández-Sánchez, Sierra-Daza y Valverde-Berrocoso, 2020; Venegas y Moreno, 2021). Son también muy relevante el estudio de las relaciones sociales que se establecen en las prácticas con los videojuegos, ya sean estas de tipo social, educativo, de construcción de ciudadanía, etc., dado que en ellos los jugadores/as no juegan solos, sino con otras personas que pueden estar cercanas o lejanas, y esas prácticas sociales pueden dar lugar a nuevos modos de relaciones sociales, de relaciones de poder y de construcción comunitaria (Puente Bienvenido y Sequeiros Bruna, 2019).

Para lograr una alfabetización en videojuegos, es necesaria una alfabetización mediática integral que permita comprender la relaciones que este medio audiovisual establece con otros, ya que una de las claves de la cultura de la sociedad actual es lo que Henry Jenkins (2006) ha denominado narrativa transmedia o transmediática (transmedia storytelling). Consiste en un proceso por el cual los elementos que integran una ficción son distribuidos por múltiples canales para ofrecer una experiencia de entretenimiento con un nexo de unión y de forma coordinada (Jenkins, 2006; Lugo, 2016). Para Lugo (2016), estas narrativas transmedia pueden tener origen en productos literarios, fílmicos, televisivos, novelas gráficas y videojuegos. Tanto Jenkins (2006) como Scolari (2013, 2014) hacen revisión de algunas de las ficciones transmedia más importantes por su repercusión social. Por ejemplo, en el cine destaca Star Wars;

en la literatura, Harry Potter; en las series de animación, Pokemon; y, por último, en los videojuegos destacan Resident Evil (Capcom, 1996) y Halo (Bungie Studios, 2001). En base a estas narrativas, la alfabetización transmedia es una mezcla de las alfabetizaciones que se dan en torno a los videojuegos, las redes sociales y los trabajos críticos y creativos de los seguidores de dichas narrativas (Scolari, 2016).

Para la alfabetización mediática con videojuegos es esencial que las personas usuarias sepan explicar aquello que se consume, cómo se juega, a qué se juega, y cómo se emplea el tiempo de ocio (Aranda y Sánchez-Navarro, 2008). Esto implica no solo jugar, sino entender y controlar el discurso del videojuego, conocer las reglas que los estructuran y desde las que han sido construidos, y sumergirse de una forma consciente y crítica en el mundo virtual que ofrecen (Sánchez i Peris y Esnaola, 2014). El fin es contribuir a la formación de personas capaces de desarticular los procesos de opresión social y dominación ideológica presentes en los videojuegos, ya que estos son recursos con capacidad de persuasión y de generar debate, que los convierte en herramientas ideológicas susceptibles de ser empleados como propaganda política (Durall, 2009, Venegas y Moreno, 2021). No obstante, Venegas y Moreno (2021) señalan que, si como temática central de un videojuego se establece una reivindicación política, es posible crear un espacio de reflexión único en el que los procesos internos guíen a la persona jugadora a cuestionar sus propias convicciones en torno a la reivindicación que el juego propone.

Es necesario deconstruir el videojuego y entender cómo funcionan sus metáforas, con la finalidad de identificar las premisas ideológicas generadas intencionadamente o no por los diseñadores. En palabras de Sachi (2018), esto supone “cuestionar por qué hacemos las cosas como las hacemos, pensar en qué nos ha podido influenciar a actuar de una manera u otra, así como analizar nuestros gustos” (p. 151). En este sentido los videojuegos pueden ser utilizados en el proceso de cuestionar y reflexionar sobre las propias conductas y valores, y esto supone un primer paso para evitar normalizar ciertas conductas presentes en ellos. La reflexión, el análisis y la construcción personal son un elemento previo imprescindible, pero debe implicar su posterior desarrollo grupal sea en forma de debate, de construcción colectiva, etc. Si no, no supondrá un auténtico cambio (Díez-Gutiérrez et al., 2004). Los valores y las creencias que construyen nuestra realidad no son elementos individuales de las personas, sino que son construcciones colectivas que conforman la cultura en la que somos partícipes.

En este aspecto es donde jugaría un papel clave la alfabetización mediática con videojuegos. Los videojuegos deben analizarse como dispositivos que están desarrollando determinadas prácticas que influyen en la construcción de la ciudadanía. El papel de los videojuegos a la hora de crear ciudadanía comprometida va más allá de la mera transmisión de valores (Contreras-Espinosa, Eguía-Gómez, y Solano-Albajes, 2016; Fernández-Sánchez, Sierra-Daza y Valverde-Berrocoso, 2020). Existe una conexión entre el mundo del juego y el mundo real, y dichas conexiones no sólo están relacionadas con el mundo del juego y su diseño sino también con las personas jugadoras (Sicart, 2009).

4.4. El papel del profesorado en el uso de los videojuegos como medios en la ECG

El papel del profesorado en la educación para la ciudadanía global es clave en los procesos educativos y se debe reforzar su rol como agente de cambio (Boni, Belda-Miquel y Calabuig, 2020). Las teorías críticas de la educación abogan por un cambio de roles profesorado-alumnado, ya que el estudiantado debe construir su propio aprendizaje a través de diferentes metodologías y experiencias, mientras el cuerpo docente pasa a un segundo plano, transformándose en guías que deben mediar en este proceso (Amezcuca-Aguilar y Amezcuca-Aguilar, 2018). Por ejemplo, el Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, establece que el papel del profesorado es fundamental en materias relacionadas con la ECG, como la de Educación en Valores Cívicos y Éticos, combinando clases expositivas con otras más reflexivas y autónomas para el alumnado:

Sin renunciar a estrategias didácticas más convencionales, donde sus explicaciones pudieran cobrar mayor protagonismo, su papel será también el de coordinar el aprendizaje para proveer al alumnado de las habilidades y destrezas necesarias con el fin de que la información sea seleccionada, analizada, contrastada, jerarquizada, valorada y transferida a la solución de situaciones-problema debidamente contextualizadas (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, 2022, p. 97-98).

También, en la materia optativa de Filosofía, en relación a la competencia digital, el currículo establece que será el profesorado quien oriente y proporcione los criterios y los objetivos para mejorar la autonomía y el sentido crítico de los

alumnos y las alumnas frente a la gran cantidad de información a la que pueden acceder a través de los medios digitales (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, 2022). En este sentido, para que un videojuego pueda ser utilizado con un fin educativo es necesaria una estrategia formativa, y es importante comprender que se debe transformar la experiencia de juego en una experiencia reflexiva (Gros, 2009; Buckingham y Rodríguez-Hoyos, 2013). El papel del profesorado sería el de acompañamiento y guía a la hora de incidir en esa experiencia reflexiva y transformadora.

4.4.1. El diseño de experiencias de aprendizaje basadas en videojuegos

El Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias (2022), contempla que el profesorado planifique y diseñe situaciones de aprendizaje. Éstas implican actividades asociadas a las competencias clave y competencias específicas. Dicho currículo establece que las situaciones de aprendizaje pueden ser diversas: actividades orales participativas (ponencias y exposición de disertaciones personales breves, debates en gran grupo,...), elaboración y análisis de pequeñas producciones audiovisuales, utilización de juegos colaborativos o que trabajen con emociones en el aula, planificación y desarrollo de campañas de publicidad para difundir valores cívicos y éticos, participación en proyectos solidarios o de cooperación promovidos por otras instituciones (instituciones públicas, ONG, asociaciones, etc.). En este sentido, es importante aclarar que el profesorado puede recurrir al uso de videojuegos como herramienta para el aprendizaje cuando lo considere oportuno. Siempre y cuando cumpla con la normativa en cuanto a los distintos elementos del currículo, goza de cierta flexibilidad a la hora de elaborar su propio temario y sobre las metodologías y herramientas a utilizar (Boni, Belda-Miquel y Calabuig, 2020). No obstante, el uso de videojuegos requiere de una pedagogía especial. De Albuquerque (2014) se apoya en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970, 1976) y ve al estudiante como individuo autónomo con su propio universo y al docente como mediador.

La pedagogía crítica aboga por valorar la experiencia del alumnado en relación a los contextos sociales y políticos en los que se desenvuelve, partiendo de la idea de que avanzar en la emancipación de las personas pasa por prácticas pedagógicas que transformen radicalmente las relaciones dentro del aula, dando

mayor protagonismo al alumnado (Freire, 1976; Giroux y McLaren, 1998; Kaplun, 1998; Masterman, 2000). En la misma línea, también bell hooks (2022) se adhiere a la pedagogía crítica desde una perspectiva decolonial para corregir los sesgos que marcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, y así romper con su carácter patriarcal, racista y clasista. De esta manera, el uso de videojuegos puede abrir una vía al profesorado para poner de manifiesto temas como la diversidad cultural, los estereotipos de género, o problemáticas relacionadas con el neoliberalismo, como la crisis climática. El profesorado puede aprovechar los videojuegos como material educativo para la enseñanza de un determinado contenido curricular mostrando, a su vez, una visión reflexiva sobre el propio medio (Durall, 2009; Esnaola y de Ansó, 2019). Por ejemplo, Pereles, Ortega-Ruipérez y Lázaro (2024) afirman que promover la alfabetización mediática entre el alumnado, mejora el desarrollo de la competencia digital en el aula.

Por otro lado, la incorporación de los videojuegos en educación ofrece al profesorado la posibilidad de trabajar con todo el grupo de alumnado, y discutir conjuntamente para construir espacios de análisis y reflexión crítica sobre el medio que está siendo empleado (Gros, 2009). Este planteamiento es útil en la ECG, ya que en línea con la metodología establecida en el currículo para materias como, por ejemplo, Educación en Valores Cívicos y Éticos el profesorado debe tener en cuenta propuestas y modelos organizativos que, generalizados al contexto del aula, permitan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, 2022, p. 98). Para Poulsen y Gatzidis (2010), entender los videojuegos es importante y necesario por sí mismo como propuesta pedagógica, pero, además, es también un prerrequisito necesario para todas aquellas personas interesadas en su uso educativo. Al respecto, Questa-Tortero, Tejera y Zorrilla (2022, p. 16) afirman que “los docentes, de incorporar los videojuegos en sus prácticas, pueden ir más allá del contenido obvio del juego para promover otros aprendizajes”. Por ejemplo, el uso de videojuegos puede ayudar al profesorado a adaptar el proceso educativo de manera significativa y estimulante. Un aprendizaje motivador y en conexión con la cotidianeidad del alumnado, implica el reconocimiento de los medios en los que se mueve e

interacciona, utilizando los mismos lenguajes, elementos y herramientas que forman parte de su vida diaria.

4.4.2. Retos docentes del uso de videojuegos para la ECG

El uso de videojuegos con fines educativos conlleva numerosos retos para el profesorado, algunos de ellos están relacionados con las macropolíticas educativas, la formación inicial del profesorado o la labor de selección y análisis del videojuego.

Incorporación de los videojuegos y políticas educativas

En ocasiones ha sido el alumnado el verdadero protagonista del fenómeno asociado a los videojuegos, mientras que el profesorado separado por edad, por conceptos, por visión del mundo y por perspectiva quedaba relegado a un segundo plano por su presunto desconocimiento del medio. Sin embargo, este contexto ha ido cambiando desde el momento en que, por cuestiones evolutivas, las primeras personas que en su infancia y juventud fueron videojugadoras han empezado a convertirse en parte del profesorado (Jiménez-Alcázar y Rodríguez, 2020). Sin embargo, en el momento en que algunas personas integrantes del profesorado se han mostrado interesados por introducir los videojuegos en el aula, se han encontrado que las macro políticas educativas para la integración de las tecnologías digitales no son acordes a sus necesidades reales. El profesorado interesado en el uso de videojuegos necesita mayor apoyo económico y técnico, proyectos de educación digital que involucren su participación, etc. (Sosa-Díaz y Valverde-Berrocoso, 2017). Además, estudios como el de Takeuchi y Vaala (2014) demuestran que los docentes consideran que los mayores desafíos técnicos a los que se enfrentan son la falta de recursos digitales y conexión a internet, aún en los países donde sus administraciones educativas sí han realizado inversiones económicas considerables para dotar a los centros educativos de infraestructuras digitales e implementación didáctica de videojuegos.

Los videojuegos y la ECG en la formación inicial del profesorado

Otro de los retos está estrechamente relacionado con las carencias en la formación inicial de los docentes, tanto sobre el uso de herramientas digitales como de ECG. En esta línea, el Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global (2022) recomienda, también, incorporar de manera explícita la ECG en los planes de estudio de formación inicial del profesorado. Rodríguez-Izquierdo y García Bayón (2024) se suman a esta demanda denunciando que

desde la academia se ofrece escasos recursos al profesorado para trasladar propuestas concretas de ECG al aula. En la misma línea, Questa-Tortero, Tejera y Zorrilla (2022) señalan que la capacitación para la inclusión de herramientas digitales como los videojuegos también podría reforzarse y motivarse desde los centros educativos. Asimismo, “la formación del profesorado debe profundizar la consolidación de los fundamentos teóricos de las pedagogías lúdicas y la sistematización de los principios didácticos de buenas prácticas de enseñanza con videojuegos” (Esnaola y de Ansó, 2019, p. 409). Además, la LOMLOE (2020), en su Disposición Adicional Sexta sobre Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, establece que, conforme al cuarto ODS, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial deberá integrarse en la formación y el proceso de acceso a la función docente. De esta forma, para el año 2022, los conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a estos temas deberán haberse incorporado al sistema de acceso a la docencia. Asimismo, para el año 2025, todo el personal docente deberá haber recibido capacitación en las metas planteadas en la Agenda 2030.

Labor de selección y análisis del videojuego

Por último, los videojuegos como material deben estar cargados de sentido e intencionalidad para su introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ningún caso pueden sustituir al profesorado en su labor docente. Además, es fundamental la labor de selección, análisis y de evaluación del videojuego que se va a emplear como material (Gómez-Gonzalvo, Molina y Devís-Devís, 2018). Según Aragón (2011) el profesorado, junto con las familias, es indispensable a la hora de fomentar la reflexión en torno a los videojuegos:

Padres y educadores deben favorecer el pensamiento crítico, reflexivo y responsable en el uso de los videojuegos, alertar de sus peligros transformándolos en contenidos educativos, reconocer sus beneficios educativos (creatividad, resolución de problemas, nuevas capacidades de alfabetización...) y enseñar a evaluar la propia actividad desarrollada con ellos (Aragón, 2011, p. 102).

Por ello, el profesorado debe mantener con los videojuegos el mismo rigor que se espera a la hora de exponer al alumnado a cualquier otro medio y no deberá limitarse exclusivamente a la búsqueda de videojuegos pensados para un consumo educativo explícito, ya que el abanico de opciones quedará muy limitado (Pavia, 2014). Desde un punto de vista de calidad técnica no es posible comparar un videojuego comercial desarrollado para el mercado del

entretenimiento, con un *serious game* diseñado en un contexto formativo. El coste de producción de un videojuego comercial está muy por encima del presupuesto al cual las empresas de programación dedicadas al producto digital formativo pueden plantearse (Pavia, 2014). Es necesario realizar una buena elección del videojuego en función de los objetivos a alcanzar (Gros, 2009, p. 17). Además, es necesaria una evaluación acorde a su uso (Esnaola y de Ansó, 2019). Algunos estudios señalan que el profesorado tiene en consideración la utilidad didáctica de los videojuegos, pero muestra su preocupación por las dificultades existentes para su implementación en los centros educativos (López-Gómez y Rodríguez-Rodríguez, 2020). Las prácticas pedagógicas y, por tanto, el aprovechamiento de los videojuegos educativos para el aprendizaje no solo depende de las características del videojuego (Coleman y Money, 2020; Gee, 2003), sino también de la medida en que los docentes logran que la utilización genere conexiones con la vida diaria, promueva operaciones mentales, colaboración y autonomía, trabajo interdisciplinar y pensamiento divergente (Fernández-Sánchez, Sierra-Daza y Valverde-Berrocoso, 2020).

4.5. El rol de las familias como acompañantes en el uso de videojuegos para la ECG

La familia es el primer grupo de referencia donde la juventud aprende y adquiere hábitos que van configurando su forma de relacionarse con el entorno social. Por tanto, la familia resulta fundamental en cuanto al acompañamiento y la comprensión que la juventud puede llegar a tener de los videojuegos en su vida (Cuevas-Monzonís, Gabarda-Méndez y Cánovas-Leonhardt, 2020; Loayza, 2023; Ranzolin, 2022). En relación con el ámbito familiar, los resultados de López-Gómez y Rodríguez-Rodríguez (2020), evidencian la preocupación de las familias por las horas semanales dedicadas al uso de videojuegos. Sin embargo, los videojuegos no tienen por qué crear hábitos perjudiciales para la salud o para la educación de la adolescencia, ya que, si se enseñan hábitos seguros y saludables, y se mantiene un equilibrio con otras actividades, pueden ser una actividad satisfactoria y sin riesgos asociados (Felicia, 2009; Ranzolin, 2022). De esta manera, el control parental sobre el uso de los videojuegos frecuentemente está relacionado con la adecuación de los contenidos que se consumen, la frecuencia y la intensidad (Lloret, Cabrera y Sanz, 2013). Más allá del control sobre la frecuencia e intensidad de juego o las recomendaciones de edad, también es necesario enseñar las diferencias entre lo real y lo simbólico a los y las menores,

ya sea referido a la violencia o a comportamientos de naturaleza sexista, xenófoba o de otro tipo, que puedan presentarse en los videojuegos (Pindado, 2005). De ahí la necesidad de que familias y adolescencia compartan también sus experiencias en torno al videojuego, mantengan conversaciones acerca de su contenido y las familias les observen a veces mientras juegan e incluso jueguen también con los y las adolescentes periódicamente (Ranzolin, 2022).

En cuanto a la capacidad de las familias para realizar dicho acompañamiento y supervisión en el uso de videojuegos, un informe de Cáritas (2022) sobre el impacto de las pantallas en la adolescencia en situación de vulnerabilidad y sus familias, sostiene que únicamente el 12.3% de las familias afirma estar muy preparadas para gestionar el uso de las pantallas, mientras que más del 53.1% de las familias tienen dificultades, y el 18.3% se sienten desorientadas y afirman necesitar mayores apoyos (p. 85). En este sentido, otro estudio llevado a cabo por GAD3 y Empantallados (2021) señala que este desconocimiento de las familias también es percibido por la adolescencia, ya que cuatro de cada diez (40%) opinan que sus padres quieren ayudarles a usar correctamente internet, pero no saben cómo (p. 47). Cuando se encuentran con dudas acerca de cómo asesorar a la adolescencia en el uso de las pantallas, casi la mitad de las familias, el 44%, acuden a su círculo social más cercano y tan solo tres de cada diez (28%) recurren a la escuela (p. 48). Este dato presenta otro aspecto a destacar, la relación que mantienen las familias con el centro educativo.

Las familias tienden a esperar, por parte del profesorado y el centro, información sobre pautas educativas a utilizar para ejercer eficazmente su rol parental y poder contribuir adecuadamente al desarrollo personal y escolar durante la adolescencia (Martínez-González y Pérez, 2006; Rodrigo et al., 2015; Rodrigo, Martínez-González y Rodríguez-Ruiz, 2018). Sin embargo, con frecuencia la relación que las familias mantienen con los centros es compleja y, en ocasiones, conlleva dificultades para la implicación y participación de las familias (Rivas y Ugarte, 2014). Por otro lado, la diversidad familiar también influye en la gran variedad de tipos de relaciones y valoraciones que las familias realizan acerca de los centros educativos. La diversidad familiar debe estar contemplada e integrada en la escuela y en el currículo escolar (Abril y Peinado, 2018). De esta forma, consideramos que para construir ciudadanía global se necesita un modelo de escuela, donde las familias y los centros educativos vayan en la misma dirección y no se perciban como obstáculos y resistencias. Sino más

bien como dos instituciones que están concebidas para trabajar en un contexto compartido y a entenderse mutuamente (Collet y Tort, 2011). Es necesario construir centros educativos donde la participación de las familias sea real y sustancial para toda la comunidad educativa, respetando los diferentes niveles de implicación según las necesidades, demandas, intereses y deseos de todas las partes involucradas (Martínez, 2013).

Ideas clave de este capítulo

- ✚ El uso educativo de videojuegos para la ECG debe nutrirse de las pedagogías críticas invitando a la reflexión de todo el alumnado.
- ✚ El foco de las pedagogías críticas son los alumnos y alumnas, a quienes debe situárseles como centro del proceso educativo y merecedores de un entorno educativo que les interpele, en el que puedan expresarse en todos los aspectos de su vida, especialmente en la construcción de su ciudadanía, de forma libre y segura. También es necesario generar un entorno de aprendizaje, socialización y experimentación que permita a las personas desarrollarse y que esté adaptado a sus ritmos, intereses y necesidades. Además, las pedagogías críticas abogan por fomentar la autonomía, la autogestión y el autoconocimiento, dando lugar a personas libres, reflexivas, felices y responsables. Plantear un entorno de estas características conlleva hacer frente a inmensos retos, especialmente dentro de los contextos educativos formales.
- ✚ El profesorado es esencial en los procesos educativos, entendidos éstos en toda su complejidad y desde una perspectiva poliédrica. Si se pretende dar lugar a una formación integral, para una ciudadanía global, consecuente con la diversidad de las personas que la reciben, contextualizada, significativa, crítica con sus postulados y metodologías, debe reforzarse el papel del profesorado como agente de cambio.
- ✚ La familia, como primer grupo de referencia resulta, fundamental en cuanto al acompañamiento y la comprensión que la juventud puede llegar a desarrollar de los videojuegos. Es necesario que familias y adolescencia compartan sus experiencias en torno al videojuego, mantengan conversaciones acerca de su contenido y las familias les observen a veces mientras juegan e incluso jueguen también con los y las adolescentes periódicamente.

- ✚ Para construir ciudadanía global se necesita un modelo de escuela, donde las familias y los centros educativos vayan en la misma dirección y no se perciban mutuamente como obstáculos y resistencias.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación está orientada a determinar qué papel pueden tener los videojuegos en la educación para la ciudadanía global del alumnado de la ESO, y, qué estrategias se perfilan como las más adecuadas para este fin. De esta forma, la determinación de la metodología es clave en el diseño de investigación y exige tomar postura respecto a la pluralidad existente de opciones (Sabariego, 2004; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018; Guevara, Verdesoto y Castro, 2020). No obstante, cuando se trata de fenómenos tan novedosos, cambiantes y controvertidos como ocurre en nuestro caso, es necesario contar con un pluralismo de enfoques metodológicos que combinen técnicas de recogida de información cualitativas y cuantitativas (Sabariego, 2004; Torrado, 2004; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Al respecto, Torrado (2004) aboga por aportar a la investigación cuantitativa un análisis cualitativo complementario que vaya más allá de los datos numéricos: “la integración y complementariedad de métodos cuantitativos y cualitativos puede llegar al análisis de datos cuantitativos, superando su tradicional rigidez” (p. 270). En este sentido, en nuestra investigación consideramos necesario contar con datos numéricos, ya que estos son indicadores que muestran tendencias; sin embargo, para llegar a una interpretación profunda de dichos resultados, también consideramos imprescindible tener en cuenta las aportaciones que la metodología cualitativa nos ofrece. Por ejemplo, la magnitud y realidad del fenómeno, la significación sustantiva, la profundidad del marco teórico, las propuestas y aplicaciones prácticas, etc., y así proporcionar una mayor riqueza a la investigación (Torrado, 2004; Guevara, Verdesoto y Castro, 2020).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos hemos optado por una metodología mixta, en la cual se recogen y analizan los datos cuantitativos y cualitativos, bajo una perspectiva interpretativa (López-Roldán y Fachelli, 2016; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Esta metodología combina técnicas de investigación cuantitativas (cuestionario) para recoger información sobre aspectos concretos que se revelen de interés para la investigación, y cualitativas (entrevistas en profundidad, grupo de discusión, análisis de contenido de videojuegos), dirigidas a profundizar en las interpretaciones y significados que dan las personas investigadas a los usos y los impactos de los

videojuegos. Para De Miguel (1988) la información en las investigaciones educativas debe obtenerse con la participación de quienes necesariamente deben transformarla, de ahí la importancia de contar en esta investigación con la visión y percepción del profesorado, ya que son las personas directamente implicadas en la transformación de la realidad del aula. No obstante, para la consecución de los objetivos planteados no solo es necesaria la visión del profesorado, sino que también son necesarias las aportaciones del alumnado y sus familias. Además, por las características y la complejidad del objeto de estudio, el cruce de los resultados obtenidos mediante las diferentes técnicas nos permite dar una visión más global del tema de estudio, de carácter interpretativo, basada en las percepciones y expectativas de las personas participantes (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020), y contrastar los puntos de vista de los diferentes agentes implicados en el proceso educativo. Nuestro diseño de investigación ha tenido en cuenta, también, ciertos criterios de fiabilidad y validez que dan solidez a los resultados, así como la aplicación de una perspectiva ética en todo el proceso investigador (Flick, 2015; Seid, 2016). Dicha ética va unida a un enfoque de género aplicado, también, de forma transversal en todas las fases de la investigación para garantizar mayor rigor al estudio, mayor solidez a los resultados obtenidos, y salvaguardar el respeto y la protección de las personas participantes en todo momento.

5.1. Formulación del problema y objetivos de la investigación

La pregunta central de la que partíamos para la realización de esta tesis era conocer qué relación tienen los videojuegos con la construcción de ciudadanía global en la adolescencia. En base a esta pregunta hemos planteado los siguientes objetivos como ejes primordiales y la finalidad de esta investigación se concreta a través de ellos.

5.1.1. Objetivos generales

- ✚ Identificar y analizar videojuegos comerciales y *serious games* consumidos por el alumnado de la segunda etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- ✚ Delimitar los posibles usos educativos de los videojuegos comerciales y *serious games* en la educación para la ciudadanía global.
- ✚ Proponer líneas de actuación sobre el uso de videojuegos para la educación en ciudadanía global en la ESO.

5.1.2. Objetivos específicos

1. Identificar los videojuegos que usa el alumnado y conocer sus percepciones sobre los valores, estereotipos y usos educativos presentes en los mismos.
2. Estudiar el nivel de conocimiento, la percepción y actitudes del profesorado sobre los videojuegos que usa el alumnado.
3. Detectar posibles contenidos educativos a nivel curricular en una selección de videojuegos comerciales y *serious games* orientados a trabajar la educación para la ciudadanía global en la ESO.
4. Analizar cómo se contempla la educación para la ciudadanía global y el uso de videojuegos en el marco de la LOMLOE y en el Decreto del currículo de la ESO del Principado de Asturias.
5. Identificar y analizar las experiencias del profesorado en el uso educativo de videojuegos comerciales y *serious games* para la ECG en la ESO.
6. Proponer algunas líneas de actuación dirigidas a la comunidad educativa y desarrollar una situación de aprendizaje para abordar el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global con alumnado de ESO.

A continuación, se presenta una tabla de objetivos (Tabla 8) que sintetiza la información expuesta en este apartado, poniendo en relación los objetivos con las preguntas de investigación planteadas, los instrumentos que han sido utilizados para llevar a cabo la recogida de información y los colectivos investigados.

Tabla 8. Síntesis de los objetivos de la tesis

Objetivos generales	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Instrumentos de recogida de información	Participantes
<p>Identificar y analizar videojuegos comerciales y <i>serious games</i> consumidos por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>1. Identificar los videojuegos que usa el alumnado y conocer sus percepciones sobre los valores, estereotipos y usos educativos presentes en los mismos.</p>	<p>¿Cuáles son los videojuegos más consumidos por el alumnado de educación secundaria obligatoria? ¿Qué nivel de conocimientos tiene el profesorado sobre el uso de videojuegos que hace el alumnado?</p>	<p>- Cuestionario al alumnado - Grupo de discusión al alumnado - Entrevistas (A) al profesorado</p>	<p>Profesorado</p>
	<p>2. Estudiar el nivel de conocimiento, la percepción y actitudes del profesorado y las familias sobre los videojuegos que usa el alumnado.</p>	<p>¿Qué contenidos aplicables en educación tienen estos videojuegos? ¿Cuáles son sus principales ventajas e inconvenientes a nivel educativo? ¿Existe una brecha generacional en el</p>	<p>- Entrevistas (C) a las familias del alumnado de ESO - Análisis de contenido de videojuegos</p>	<p>Alumnado de la ESO del Principado de Asturias Familias</p>

		conocimiento y percepción de los videojuegos?		
Delimitar los posibles usos educativos de los videojuegos comerciales y <i>serious games</i> en la educación para la ciudadanía global.	3. Detectar posibles contenidos educativos en una selección de videojuegos comerciales y <i>serious games</i> orientados a trabajar la educación para la ciudadanía global en la ESO.	<p>¿Cuáles podrían ser los usos educativos para construir ciudadanía global de los videojuegos comerciales y <i>serious games</i>?</p> <p>¿Presenta el uso de videojuegos comerciales alguna ventaja respecto al uso de <i>serious games</i> en la educación en ciudadanía global?</p>	<p>Análisis de contenido de videojuegos</p> <p>Entrevistas profesorado (A)</p>	<p>Investigadora</p> <p>Profesorado</p>
		¿Qué indicaciones aparecen en el currículo de		

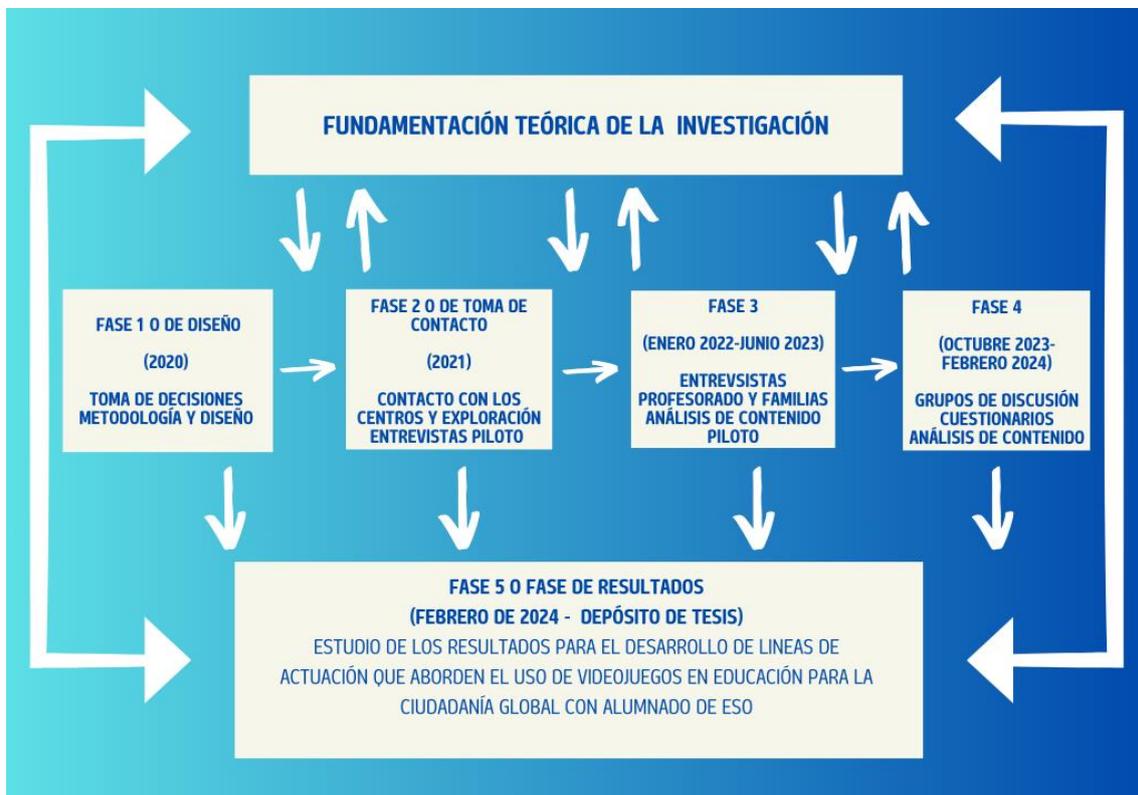
	<p>4. Analizar cómo se contempla la educación para la ciudadanía global y el uso de videojuegos en la LOMLOE y el currículo de la ESO del Principado de Asturias.</p>	<p>secundaria respecto al uso de videojuegos?</p> <p>¿Qué indicaciones aparecen en el currículo de secundaria respecto a la educación para la ciudadanía global?</p>	<p>Entrevista (B) al profesorado.</p>	
<p>Proponer líneas de actuación sobre el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global en la ESO.</p>	<p>5. Identificar y analizar las experiencias del profesorado en el uso educativo de videojuegos comerciales y serious games para la ECG en la ESO</p>	<p>¿Existe alguna experiencia de aula sobre el uso de videojuegos en el contexto Asturias? ¿Y concretamente sobre educación para la ciudadanía global?</p> <p>¿Cómo son las experiencias que se están llevando a cabo en las aulas con videojuegos?</p>	<p>Analizar experiencias con videojuegos en contextos reales en Asturias mediante Entrevista (B) al profesorado.</p>	<p>Profesorado</p>

	<p>6. Proponer algunas líneas de actuación dirigidas a la comunidad educativa y desarrollar una situación de aprendizaje para abordar el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global con alumnado de ESO</p>	<p>¿Cómo llevar a cabo el análisis crítico de videojuegos en aula?</p> <p>¿Cómo integrarlo en el currículo?</p>	<p>Diseño de la propuesta para el profesorado que realiza experiencias con videojuegos en Asturias.</p>	
--	--	---	---	--

5.2. Fases de investigación

Las fases de una investigación dependen en gran medida de sus necesidades y características propias, es decir, del tipo de metodología empleada y, por tanto, de las técnicas de recogida y análisis de información (Ruiz-Olabuénaga, 2012; López-Roldán y Fachelli, 2016). Por este motivo, en el caso de nuestra investigación, al tratarse de una metodología mixta es imprescindible que las diferentes fases contemplen aspectos como: un diseño de investigación riguroso que se nutra de una sólida fundamentación y revisión de la literatura; la identificación de la muestra y un contacto con los centros e informantes clave previo al trabajo de campo; una recogida de información organizada para cada técnica de investigación empleada, que obedezca a criterios de fiabilidad y validez; un proceso de análisis y elaboración de resultados etc. (Ruiz-Olabuénaga, 2012; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). En base a estos aspectos, la presente investigación se ha organizado en torno a cinco fases. Para ayudar a visualizar y comprender mejor cada una de las fases, la siguiente imagen recoge de forma resumida los aspectos más importantes de cada una de ellas.

Imagen 10. Fases de la investigación



Elaboración propia

1. La primera fase, la hemos denominado fase uno o fase de diseño. En esta fase inicial se estableció el tipo de metodología de investigación, se tomaron decisiones en torno a las técnicas de investigación que se iban a emplear y en base a ello se diseñaron los guiones que emplearíamos durante la recogida de información. Esta fase es una de las más largas de esta investigación, se realizó durante el año 2020 aunque sufrió algunas modificaciones debido a la pandemia de coronavirus, se siguió matizando y se mejoró en los años posteriores. Así pues, esta fase ha sido determinante para todas las fases posteriores y afecta de forma transversal a todas ellas.

2. La siguiente fase, la hemos denominado fase de toma de contacto. En ella se realizó un mapeo exploratorio sobre centros educativos públicos de la ESO y profesorado que estuviese interesado en la temática de esta tesis o que estuviese llevando a cabo experiencias de uso de videojuegos en el aula dentro del Principado de Asturias. Este mapeo exploratorio iba dirigido a detectar posibles informantes clave para la investigación. Posteriormente en esta misma fase se tomó contacto con las entidades y centros educativos para solicitar su colaboración en la investigación y se procedió a dar comienzo a las entrevistas con profesorado. Esta fase tuvo lugar durante el año 2021.

3. A continuación, en la fase tres se finalizaron las entrevistas al profesorado, se llevaron a cabo las entrevistas previstas a las familias y se realizó el análisis de contenido piloto de cuatro videojuegos. Su distribución temporal abarca desde enero de 2022 hasta junio de 2023.

4. En la fase cuatro se realizaron los grupos de discusión con alumnado de ESO, se aplicaron los cuestionarios y se finalizó el análisis de contenido de videojuegos. El objetivo general de esta fase es identificar y analizar los videojuegos comerciales y *serious games* más consumidos por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Esta fase se llevó a cabo desde octubre de 2023 hasta febrero de 2024.

5. Por último, la fase cinco o de resultados, constituye la última de esta investigación de tesis consistente en el análisis y estudio de los resultados para el desarrollo de líneas de actuación para abordar el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global. La distribución temporal de ésta va desde el fin de la fase tres en febrero de 2024 hasta el fin y depósito de la investigación tesis. La principal peculiaridad de esta última es que es consecuencia de todas las fases previas y se va nutriendo de cada una de ellas. A este respecto, es importante

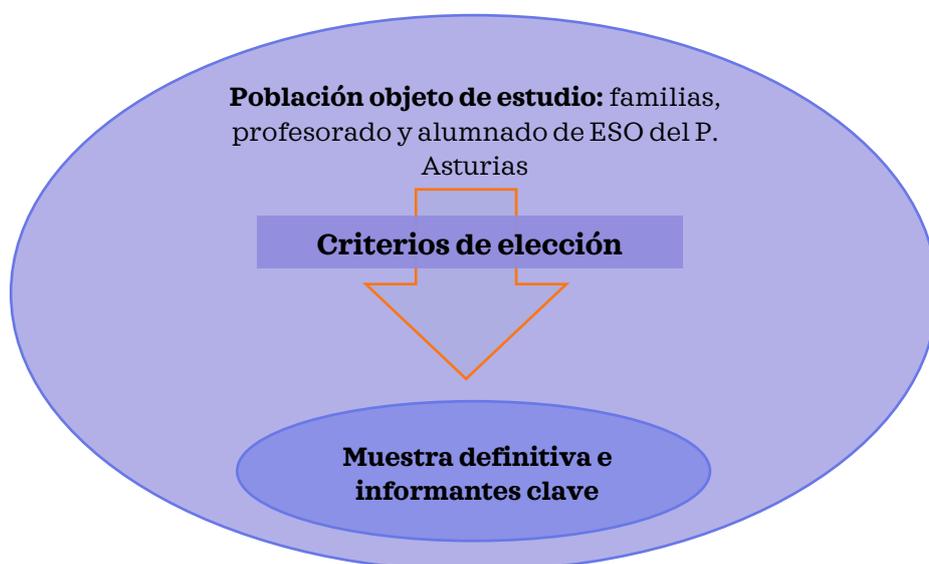
puntualizar que las fases de esta investigación no son apartados estancos si no que convergen paralelamente y se retroalimentan unas de otras, de forma que distintos momentos de la investigación en ocasiones comparten el mismo objetivo, como es el caso de las fases uno y dos, que son ambas de trabajo de campo.

A continuación, tomando como referencia los diferentes objetivos planteados, la metodología y las fases de la investigación, se especifica el proceso llevado a cabo para la realización del muestreo, y los motivos que justifican las técnicas y los instrumentos de recogida de información que han sido utilizados en el estudio planteado.

5.3. Muestra e informantes clave

La población objeto de este estudio, de la cual debíamos extraer la muestra, es el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Principado de Asturias, así como sus familias. Esta etapa educativa ha sido seleccionada debido a su importancia en el proceso de formación de la personalidad, ya que representa una fase crucial previa a la vida adulta. La adolescencia es un periodo de numerosos cambios, lo que hace especialmente relevante investigar qué videojuegos son utilizados y cómo estos pueden influir en el estudiantado de la ESO. De esta manera, el alumnado, como usuario activo de videojuegos, puede ofrecer una perspectiva valiosa sobre la temática abordada. Una vez determinada la población sobre la que se pretendía investigar, el proceso llevado a cabo para la elección de la muestra final se desarrolló siguiendo el esquema que se presenta en la Imagen 11.

Imagen 11. Proceso seguido para la elección de la muestra



Para conocer qué población debíamos seleccionar para la muestra definitiva, indagamos acerca de algunas de las características del Principado de Asturias y sus centros educativos. En este sentido, la comunidad autónoma del Principado de Asturias está constituida por 78 concejos. La mayoría de centros educativos donde se imparte la ESO se encuentran concentrados en los concejos de Oviedo y Gijón, esto es debido a que son los dos concejos que cuentan con la mayor densidad poblacional de toda la comunidad autónoma. Así pues, Gijón con una población de 267.706 habitantes (INE, 2022) cuenta con un total de 13 institutos de educación secundaria públicos (Educastur, 2022). Por su parte Oviedo, que es la capital de la comunidad autónoma con una población de 215.167 habitantes censados (INE, 2022), cuenta con 10 centros de titularidad pública en los que se imparte educación secundaria (Educastur, 2022).

Además, el Principado de Asturias es la tercera Comunidad Autónoma de España con la ratio de alumnado más baja por cada profesor/a (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024, p. 17). El número de alumnado de ESO en dicha comunidad fue de 33.708 durante el curso 2023-2024, del cual el 48.1% son mujeres y el 51.9% son varones (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024, p. 6). El 71.9% del alumnado no universitario en Asturias estudia en la escuela pública, siendo la sexta comunidad de España con mayor peso de este tipo de centros (Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación, 2024). Sobre el uso de las TIC, podemos decir que el número medio de alumnado fue de 2.6 por cada ordenador en centros públicos durante el curso 2022-2023 en el Principado de Asturias. Esta ratio alumnado-ordenador, ha empeorado respecto a años anteriores y actualmente se encuentra por encima de la media de 2.4 de España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024, p. 37).

Tras valorar estas características, el número de centros de educación pública y los objetivos que se persiguen con esta investigación, decidimos que en este caso la muestra sería de tipo intencional o teórico (Mendieta Izquierdo, 2015), debido a que el propósito del muestreo cuando se emplean técnicas de investigación cualitativas, es reflejar la diversidad dentro de la población que se estudia más que aspirar a seleccionar una muestra representativa. De esta forma, no se trata tanto del número de personas que integren dicha muestra si no de las ideas que dichas personas puedan proporcionar a la investigación (Barbour, 2013), ya que según Albert (2006), con ello aumenta la posibilidad de que la

variabilidad común de cualquier fenómeno social se encuentre representada en los datos. Nuestro objetivo era adquirir el mayor conocimiento posible sobre los fenómenos experimentados por el grupo cuidadosamente seleccionado, y que según Angrosino (2012) debía reflejar la heterogeneidad de la población que se está investigando. Partiendo de esta base, se establecieron una serie de criterios que debían cumplir los informantes clave de esta investigación para poder formar parte de la muestra definitiva.

✚ **Justificación de los criterios de elección de los informantes clave**

En la tabla 9 se sintetizan los criterios que se han establecido para elegir a los informantes clave que componen la muestra final de la investigación.

Tabla 9. Criterios para la selección de los informantes clave: profesorado, familias y alumnado

1. Profesorado	2. Alumnado	3. Familias
Realizar su actividad profesional o haberla realizado con anterioridad en el norte de España, preferiblemente en el Principado de Asturias	Ser jugador/a de videojuegos preferiblemente	Ser padre, madre, hermano/a o tutor/a legal de alumnado de ESO del Principado de Asturias
Desempeñar su labor en un centro público	Ser estudiante en alguno de los cursos que componen la ESO en un centro educativo del Principado de Asturias	Preferiblemente ser padre, madre, hermano/a o tutor/a legal de menores que jueguen a videojuegos habitualmente
Preferiblemente desarrollar su labor docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria	Preferiblemente cursar sus estudios de ESO en un centro de titularidad pública	
Diversidad de perfiles profesionales y distintas experiencias con videojuegos		

Elaboración propia

El profesorado de secundaria por su situación en el contexto escolar, experiencia profesional, además de por otras diversas circunstancias, aporta a la investigación información de especial interés y relevancia que de otras formas

difícilmente podríamos obtener. De esta manera, los criterios que hemos tenido en cuenta para la selección del profesorado han sido los siguientes:

a) Realizar su actividad profesional o haberla realizado con anterioridad en el norte de España, preferiblemente en el Principado de Asturias: dado que la investigación se está llevando a cabo en la comunidad autónoma del Principado de Asturias, se considera deseable que el profesorado que compone la muestra haya desarrollado su labor profesional en dicha comunidad, ya que en base a su experiencia conocerá con mayor profundidad la realidad educativa y las características que influyen en el contexto en el que se está llevando a cabo la investigación.

b) Desempeñar su labor en un centro público. Hemos establecido este criterio debido a la gran importancia que consideramos que tiene la enseñanza pública para la calidad de la educación de nuestro país. Tal y como señala Imbernón (2013), la educación pública “es un bien precioso que hemos de continuar reivindicando con todas las fuerzas y medios a nuestro alcance” (p. 30). Además, la educación pública es básica para lograr uno de los ejes centrales de esta tesis: la ciudadanía global. Dicha educación es uno de los pilares para crear “ciudadanos no únicamente educados o cultos, sino democráticos. La democracia tiene un pilar fundamental en la educación pública” (Imbernón, 2013, p.30). Así pues, hemos considerado dar prioridad a los centros de titularidad pública en esta investigación. En primer lugar, porque dichos centros son los más numerosos en España y en Asturias; y, en segundo lugar, como forma de reivindicación. Como señala Pazos (2018): “la mejor política educativa para garantizar realmente el derecho a la educación debe pasar por la extensión y potenciación de la red pública” (p. 190). De esta forma, las personas que nos dedicamos a la investigación, tenemos la responsabilidad de promocionar y fortalecer los sistemas públicos con nuestras investigaciones, ya que “la escuela pública es aquella que debe construirse diariamente entre todos y para todos” (Pazos, 2018, p. 190).

c) Preferiblemente desarrollar su labor docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Este criterio se basa en que el profesorado de esta etapa está en contacto directo con alumnado de la franja de edad en la que se desarrolla la investigación.

d) Diversidad de perfiles profesionales y distintas experiencias con videojuegos. Uno de los requisitos que se ha tenido en cuenta para la selección de

la muestra, es la diversidad de perfiles profesionales y distintas experiencias de uso y trabajo con videojuegos. Así pues, las áreas de conocimiento del profesorado que se ha mapeado son diversas, la variedad de asignaturas impartidas en las que se han usado videojuegos son lengua castellana y literatura, inglés, matemáticas, biología, educación física, historia, filosofía y plástica. La experiencia profesional de este profesorado y el rango de edad también es muy variable. Además, seleccionar profesionales con diferentes perfiles posibilita generar puntos de vista más variados e incluso antagónicos, que sin duda son de gran valor para establecer los resultados de la investigación. También, debido a la dificultad a la hora de encontrar exclusivamente experiencias de aula mediante el uso de videojuegos, se decidió aceptar experiencias de gamificación que toman referencias de los videojuegos para posteriormente trabajar con ellas en el aula.

En segundo lugar, para la elección del alumnado participante, se ha decidido atender a los siguientes tres criterios:

- a) Ser jugador/a de videojuegos preferiblemente: Este criterio es esencial porque el alumnado que juega a videojuegos puede ofrecer una perspectiva más completa sobre cómo interactúa con ellos, qué tipo de narrativas o contenidos le atraen, y cómo perciben la influencia de los videojuegos en su vida cotidiana. Además, las personas que juegan tendrán una mayor comprensión de las mecánicas de los videojuegos respecto a quienes no lo hacen, lo que nos facilitará identificar elementos que puedan ser útiles en un contexto educativo o en relación con la ciudadanía global. Este conocimiento y experiencia previa del alumnado que juega a videojuegos nos aportará información de primera mano sobre cómo los videojuegos pueden influir en su aprendizaje, desarrollo de habilidades, y percepción del mundo.
- b) Ser estudiante en alguno de los cursos de la ESO en un centro educativo del Principado de Asturias. Por un lado, limitar la selección a alumnado del Principado de Asturias permite contextualizar la investigación en un marco geográfico y cultural específico. Por otro lado, elegir alumnado de ESO es importante porque este nivel educativo incluye a adolescentes, una población en la que el uso de videojuegos es particularmente frecuente y significativa, pudiendo tener un impacto considerable en su formación como ciudadanos globales.

- c) Preferiblemente cursar sus estudios de ESO en un centro de titularidad pública. Este criterio es fundamental para nosotras, ya que, sumado a los motivos expuestos sobre la defensa de la educación pública en la selección del profesorado, es importante añadir que los centros públicos tienden a representar una mayor diversidad socioeconómica y cultural del alumnado, en comparación con los centros privados o concertados. Es por este motivo que incluir estudiantado de centros públicos nos permite acceder a más amplitud y diversidad de experiencias con respecto al acceso a los videojuegos y la exposición a las tecnologías digitales.

Por último, los criterios para la selección de las familias han sido los siguientes:

- a) Ser padre, madre, hermanos/a o tutor/a legal de alumnado de ESO del Principado de Asturias: las familias pueden aportar su visión de los videojuegos desde su posición como personas cuidadoras y responsables de los y las menores a su cargo.
- b) Preferiblemente ser padre, madre o tutor/a legal de menores que jueguen a videojuegos habitualmente: especialmente, desde este rol, pueden ofrecer su percepción de lo que supone para ellos y ellas que las personas menores hagan uso de estas herramientas. También pueden aportar información sobre si toman alguna medida respecto a su uso o no.

Una vez definidos los criterios que debían cumplir los informantes, se procedió a solicitar la colaboración en la investigación de los centros y Asociaciones de madres y padres (AMPAS) donde resultaba de interés llevar a cabo la investigación. Se contactó mediante un escrito, a través de un correo electrónico (Anexo V) y en ocasiones también a través de WhatsApp, siendo la muestra final el resultado de dicha petición de colaboración.

5.4. Técnicas de investigación e instrumentos de recogida de información

Las técnicas de investigación utilizadas en esta investigación son: los grupos de discusión y el cuestionario con alumnado de ESO, las entrevistas en profundidad con profesorado y familias, y el análisis de contenido de videojuegos. Por un lado, el uso de técnicas de investigación cualitativas requiere de la habilidad de la investigadora para trascender su propia perspectiva y llegar a conocer las perspectivas de las personas a quienes estamos estudiando (Wilson, 1987; Barbour, 2014). Por otro lado, el uso del cuestionario con alumnado de ESO, nos aporta gran cantidad de información por parte del alumnado sobre su uso de los videojuegos. Esta combinación de técnicas nos permite analizar en conjunto el

uso de videojuegos en ECG, para poder mostrar una visión crítica con sus debilidades sin dejar de reconocer sus méritos y potencialidades.

- ✚ **Grupos de discusión:** en esta investigación los grupos de discusión nos permiten conocer la opinión del alumnado y los matices que puedan ir surgiendo, así como las diferencias entre sus distintas posturas acerca de los videojuegos. El diseño de los grupos de discusión ha sido semiestructurado, lo que nos permite ser flexibles para explorar asuntos que no habían sido anticipados previamente (Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Barbour, 2014).
- ✚ **Cuestionario:** permite obtener gran cantidad de información que, una vez analizada, nos puede brindar la posibilidad de establecer análisis estadísticos y relaciones para compararlos entre sí (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). Según Martínez-González (2007, p. 60) “el cuestionario es una herramienta fundamental para realizar encuestas y obtener conclusiones adecuadas sobre grupos, muestras o poblaciones en el tema que se pretende investigar”. De esta forma hemos podido llegar a un mayor número de personas que utilizando únicamente técnicas cualitativas (Meneses, 2016). En este caso, el cuestionario ha sido utilizado con alumnado de ESO para conocer su uso y opiniones sobre los videojuegos. En base a estos objetivos, hemos elaborado nuestro propio instrumento con rigor y precisión, delimitando muy bien los aspectos o variables que pretendíamos analizar en torno a los videojuegos y la ECG.
- ✚ **Entrevistas en profundidad:** la entrevista en profundidad es una técnica que puede ser utilizada tanto para recabar por sí misma información sobre videojuegos en educación para la ciudadanía global, como para complementar, contrastar o validar la información obtenida con otras técnicas de investigación (Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011; Folgueiras, 2016). En esta técnica se establece una comunicación interpersonal entre la investigadora y la persona seleccionada como informante clave (Olaz, 2012; Folgueiras, 2016), a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre videojuegos y ciudadanía global. En nuestro caso, la entrevista en profundidad es esencial para conocer la percepción del profesorado, pero, también, es utilizada para ampliar la información obtenida mediante

los grupos de discusión, y para obtener información complementaria al cuestionario.

- ✚ **Análisis de contenido de videojuegos:** hemos empleado, también, esta técnica de investigación para reflejar características reseñables de nueve videojuegos sobre las dimensiones investigadas en ECG, permitiendo comparar estos videojuegos entre sí y analizarlos en búsqueda de posibles usos en educación para la ciudadanía global (Jiménez-Porta y Díez-Martínez Day, 2018).

A continuación, se detalla con más profundidad cada una de estas técnicas de investigación, los instrumentos de recogida de información diseñados y empleados para cada una de las técnicas, así como el proceso seguido para la recogida y el análisis de la información.

5.4.1. Grupos de discusión con alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias

El grupo de discusión es una de las técnicas de investigación seleccionadas para alcanzar los objetivos de esta tesis debido a su carácter colectivo, con diferentes discursos individuales que se escuchan, y, a su vez, son usados por las personas participantes de forma cruzada y contrastada (Barbour, 2014). Los grupos de discusión, generalmente, deben transcurrir en un ambiente permisivo y semiestructurado (Krueger y Casey, 2000; Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Además, se deben realizar con varios participantes que deben tener puntos en común, pero, también, puntos de vista y experiencias diversas para que pueda darse el intercambio de ideas (Barbour, 2014). Es una técnica ideal cuando, como en nuestro caso, se buscan informaciones que requieren de explicaciones más o menos profundas que no sería posible obtener si no fuera mediante el dialogo libre de las personas participantes (Sánchez, 2005; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). El objetivo de los grupos de discusión es comprender la postura adoptada por un grupo a través del análisis del discurso sobre un aspecto de la realidad (Delgado y Coello, 2002; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Uno de los aspectos de mayor interés de esta técnica de investigación, y que justifican su inclusión en esta tesis, es que permite observar cómo determinados grupos de personas construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias a su alrededor (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018), “haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos

intersubjetivos de la interacción social por medio de procesos comunicativos y lingüísticos” (Alonso, 1996, p. 10). Además, esta técnica de investigación ha sido usada previamente en otras investigaciones sobre videojuegos, como, por ejemplo, el proyecto “Transformemos el ocio digital: un proyecto de socialización en el tiempo libre” (Sánchez-Navarro y Aranda, 2010). Por otro lado, el uso de esta técnica también está justificado debido a su presencia en numerosas investigaciones que, si bien no están directamente relacionadas con la temática de los videojuegos, pertenecen al campo de las ciencias sociales y, concretamente, a la investigación en educación.

Estos grupos de discusión deben ser lo suficientemente pequeños como para permitir la oportunidad a cada participante de compartir su perspectiva de los temas tratados y a la vez lo suficientemente grandes como para proveer diversidad de percepciones (Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Prieto y March, 2002), por ello, se decidió que el tamaño de estos grupos fuese de entre cuatro y cinco personas. Esta decisión fue tomada en base a que la persona investigadora sería la encargada de dinamizar los grupos a la vez que realizaba anotaciones, por tanto, para facilitar la moderación con adolescentes y para evitar que en un mismo grupo surgieran discusiones paralelas, decidimos que este número de participantes era el idóneo.

En cuanto al tiempo de duración óptimo, siguiendo las recomendaciones de Massot, Dorio y Sabariego (2004), se estimó que estos grupos de discusión no debían superar en ningún caso la hora y media, de lo contrario podría darse fatiga en las personas participantes. Además, dado que se trataba de grupos de discusión con adolescentes, realizados en días entre semana y en horario de tarde, la fatiga podía aparecer antes. Por otro lado, en cuanto al número de grupos de discusión a realizar, algunos autores (García y Mateo, 2000; Prieto y March, 2002) estiman que como mínimo deben ser dos para poder realizar una comparación de resultados obtenidos. En este caso, el grupo de discusión se presenta como una técnica de investigación complementaria a otras, por lo que se tomó la decisión de llevar a cabo dos grupos de discusión mixtos, es decir, con participantes adolescentes de distinto género y distinta edad, para poder comparar la información obtenida en ambos grupos y posteriormente con el resto de técnicas de investigación.

Elaboración del guion de discusión

En primer lugar, decidimos que los temas centrales a tratar con el alumnado en los grupos de discusión serían similares a los temas tratados en las entrevistas en

profundidad con el profesorado y familias. Esta decisión facilitó el proceso de elaboración del guion y la búsqueda y selección de noticias. El diseño del grupo de discusión fue semiestructurado, por lo que se preparó previamente un guion con preguntas sobre los temas a tratar, pero, también, ofreciendo la flexibilidad necesaria a las personas participantes para hablar de cuestiones relevantes, aunque éstas no se hubieran contemplado previamente en el diseño del guion de las preguntas. Al tratarse de adolescentes, con la intención de captar su atención y obtener una mayor implicación por su parte, se presentaron los temas centrales de la discusión a través de un *Kahoot!* con cinco titulares de noticias sobre videojuegos. El alumnado individualmente debía decidir si consideraba que la noticia presentada a través de la aplicación era verdadera o falsa. Los titulares de noticias utilizados en el *Kahoot!*, así como el guion para dinamizar el grupo de discusión, pueden consultarse en Anexos. Los temas de discusión que agrupa dicho guion son los siguientes:

- Información personal. Esta categoría permite contextualizar el entorno educativo y conocer la composición del grupo en términos de edad y género, lo cual, es relevante para analizar si existen diferencias en el uso de videojuegos y sus percepciones. El número de participantes también influye en la diversidad de opiniones y la riqueza del debate. Estos datos son necesarios para realizar un análisis más preciso y permitir comparaciones entre los distintos grupos.
- Uso de videojuegos y ciudadanía global. Dirigida a explorar los videojuegos más populares entre el alumnado y sus usos, permitiendo explorar tanto las motivaciones como las barreras que la adolescencia encuentra en los videojuegos. Esto nos proporciona una visión actualizada de sus preferencias y nos permite entender los juegos que utilizan ayudando a analizar los contenidos narrativos y mecánicas y su impacto en esta etapa de desarrollo.
- Percepción sobre los videojuegos. Busca explorar cómo los videojuegos han impactado en la forma de ser de la adolescencia, sus valores y su forma de relacionarse con las demás personas. Es relevante para comprender cómo los videojuegos influyen en el proceso de construcción de la identidad y en la adquisición de competencias sociales y emocionales.
- El papel de las familias. Busca explorar la percepción que el alumnado presenta sobre sus familias acerca del uso de videojuegos, permitiendo

valorar si las familias apoyan, supervisan o critican esta actividad. La actitud familiar hacia los videojuegos es crucial para determinar el grado de acompañamiento y supervisión, así como posibles conflictos familiares que puedan estar relacionados en torno al uso de videojuegos, como el tiempo de juego excesivo, la distracción de las responsabilidades, etc.

- Contenidos de los videojuegos (currículo). Busca conocer el valor educativo que los adolescentes perciben en los videojuegos. Permite explorar si los videojuegos han contribuido al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales o emocionales, y si estos aprendizajes pueden relacionarse con los contenidos del currículo educativo.

🚦 **Participantes en los grupos de discusión**

El número de informantes clave en los grupos de discusión fue de nueve personas en total, cinco chicos y cuatro chicas, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Hicimos la distribución de informantes en dos grupos mixtos, buscando un equilibrio entre el género, la edad y la disponibilidad de las personas participantes. Finalmente, el segundo grupo (G2) contó con un participante más respecto al primer grupo (G1). Las personas participantes en ambos grupos se conocían previamente. A continuación, en la Tabla 10 se muestra la composición definitiva de ambos grupos de discusión y detalles respecto a la fecha y hora en la que se llevaron a cabo.

Tabla 10. Características de los grupos de discusión realizados

Grupo 1 (G1)	Grupo 2 (G2)
Lugar: sede entidad, Gijón	Lugar: sede entidad, Gijón
Fecha: 28 de noviembre de 2023	Fecha: 5 de diciembre de 2023
Hora: 19:00	Hora: 18:45
Duración total: 40 minutos	Duración total: 65 minutos
Nº Total participantes: 4	Nº Total participantes: 5
Nº chicos: 2	Nº chicos: 3
Nº chicas: 2	Nº chicas: 2
Edad participantes: 12-16 años	Edad participantes: 13-17 años
Perfiles: Chico de 12 años Chica de 12 años Chica de 13 años Chico de 16 años	Perfiles: Chico 13 años Chica de 15 años Chica de 16 años Chico de 16 años

Se conocían previamente. Formaban parte de la comisión de videojuegos del grupo de adolescencia de la entidad donde se llevó a cabo la discusión.	Chico de 17 años Se conocían previamente y la afinidad entre el grupo era observable. Dos de los chicos (el de 13 y el de 17) habían formado parte de la comisión de videojuegos, el resto de participantes formaban parte del grupo de amigos del chico de 17 años.
---	---

Elaboración propia

Procedimiento de recogida de información y proceso de análisis

Los grupos de discusión de esta investigación se realizaron con la colaboración de una entidad de Gijón que opera en uno de los barrios obreros de la ciudad. La finalidad de esta entidad es fomentar la participación, el desarrollo comunitario y la transferencia de conocimiento. El espacio elegido para llevar a cabo los grupos de discusión fue una sala dentro de la sede de la propia entidad. El primero de los grupos de discusión se llevó a cabo el día 28 de noviembre de 2023 a las 19:00 horas, y el segundo de los grupos se realizó el día 5 de diciembre de 2023 a las 18:45 horas. Previamente al inicio de cada grupo, la investigadora dedicó unos minutos para dar unas indicaciones breves sobre cómo transcurriría la sesión, solicitar la conformidad de todas las personas participantes sobre que la sesión se grabase en audio, y aclarar dudas que hubiesen surgido respecto a la investigación.

Una vez finalizadas las aclaraciones previas, se inició la grabación y se dio comienzo a la actividad introductoria mediante *Kahoot!* Esta actividad introductoria resultó especialmente útil en ambos grupos ya que, el alumnado comenzó a poner en común entre sí, las causas por las que había “fallado” o “acertado”, y su acuerdo o desacuerdo con dichos titulares. Ambos grupos de discusión transcurrieron con normalidad. Durante el transcurso de ambos grupos se realizaron grabaciones de audio y, a la vez, se tomaron notas de campo. Posteriormente se procedió a la transcripción literal de la información recogida en ambos grupos y se realizó un primer análisis buscando extraer categorías y conexiones entre ambos grupos para realizar el análisis del discurso (Rapley, 2014). Para realizar el análisis y la codificación (Gibs, 2012) de la información transcrita, se recurrió al software de análisis cualitativo Atlas.ti 9, en su versión para ordenador con sistema operativo *Mac*.

5.4.2. Cuestionario dirigido al alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias

Se han utilizado muchos cuestionarios para investigar en torno a la temática de los videojuegos, pero una gran parte de ellos se centran en hábitos de consumo y adicción (Chóliz y Marco, 2011; López Becerra, 2012; Chamarro et al., 2014; Lloret et al., 2017) y generalmente son propuestos y elaborados desde el campo de la Psicología. Sin embargo, los objetivos de esta tesis van más allá de determinar el uso de videojuegos y los hábitos de consumo de las personas jóvenes, sino que también pretendemos explorar la percepción sobre los videojuegos, las diferencias de género, los contenidos presentes en ellos, y los videojuegos como divertimento, distracción, y como posibles recursos de motivación para el aprendizaje y la educación para la ciudadanía global. Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, hemos tomado como punto de partida el “Cuestionario sobre uso y actitudes ante los videojuegos” diseñado por Alfageme y Sánchez (2003), que ha sido utilizado por Sánchez, Alfageme y Serrano (2010); así como por Díez-Gutiérrez *et al.* (2004). Los alicientes para tomar este cuestionario como referencia eran: que fue creado en español por sus autores, y había sido totalmente adaptado a la franja de edad que pretendíamos investigar y al contexto de nuestro país por Díez-Gutiérrez *et al.* (2004). Sin embargo, dicho cuestionario tampoco terminaba de ajustarse totalmente a las necesidades de nuestra investigación; no obstante, en él se recogen aspectos que nos resultaron interesantes para la elaboración de nuestro propio cuestionario, tanto en la formulación de las preguntas, como en el formato del propio cuestionario y su duración.

Proceso de diseño del cuestionario

Hemos denominado al instrumento resultante “Cuestionario para el análisis del uso, percepción y contenidos de los videojuegos en alumnado de ESO” (CUPCESO) y, como su nombre indica, está dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. El CUPCESO está formado por varios tipos de preguntas o ítems, en su mayoría de respuesta múltiple en base a una escala tipo Likert (Likert, 1932; Matas, 2018) de cuatro opciones a elegir (Nadler, Weston y Voyles, 2015). Aunque aún existe debate sobre cuál es el número de opciones idóneo que deben tener este tipo de escalas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015; Matas, 2018), tomamos la decisión de que la escala de este cuestionario tuviese cuatro opciones, debido a que pretendíamos facilitar al alumnado su cumplimentación y evitar concentrar su

posicionamiento en los valores intermedios. Otro argumento que justifica que hayamos incluido cuatro opciones es el hecho de que, tal y como señalan Bisquerra y Pérez (2015), en las escalas amplias las personas no suelen utilizar los extremos, así que, en la práctica, una escala de cinco opciones puede quedar reducida a cuatro. Por último, no requeríamos más de cuatro opciones, ya que la sensibilidad de la escala no era nuestra prioridad, dado que este no se trata de un estudio longitudinal.

Complementariamente a las preguntas de respuesta múltiple, el CUPCESO también está integrado por tres preguntas iniciales de respuesta corta, en las que el alumnado debe indicar su edad, curso y centro educativo, y también, por otras cuatro preguntas abiertas de respuesta elaborada y libre (Rincón, 2014), lo cual permite al alumnado matizar alguna de sus respuestas, a la vez que nos proporcionan información adicional para profundizar en sus opiniones. De esta manera, las dimensiones de análisis entorno a las que giran las categorías y los ítems de nuestro cuestionario son las siguientes:

- ✚ Información personal: las preguntas de esta dimensión buscan conocer información básica como el género, la edad, el curso o el centro educativo de la persona que cumplimenta el cuestionario.
- ✚ Uso de videojuegos: esta dimensión tiene como finalidad conocer el uso que el alumnado de ESO hace de los videojuegos, a través de preguntas sobre la frecuencia de uso, el tiempo de uso, las plataformas de juego y el tipo de videojuegos usados.
- ✚ Percepción sobre videojuegos: con las preguntas de esta dimensión se busca explorar de forma general la percepción que el alumnado de ESO tiene sobre los videojuegos, especialmente la percepción sobre la violencia y los estereotipos en los videojuegos.
- ✚ Acompañamiento en el uso de videojuegos: las preguntas de esta dimensión buscan conocer información sobre la edad de comienzo de juego, los horarios de juego, si hay algún tipo de control parental, y si existe tendencia o por el contrario una brecha por parte de los padres a la hora de disfrutar de los videojuegos con sus hijos e hijas.
- ✚ Ciudadanía global: esta dimensión de análisis está formada, a su vez, por distintas dimensiones y categorías en base a los ámbitos que engloba la ciudadanía global:

- Género: esta dimensión tiene como finalidad detectar algunas diferencias en función del género, actitudes racistas y sexistas presentes en los videojuegos a través de la perspectiva del alumnado de la ESO.
 - Violencia y conflictos armados: en esta dimensión se busca conocer cómo el alumnado percibe la representación de la violencia y los conflictos armados en los videojuegos.
 - Interculturalidad y migraciones: las preguntas o ítems que componen esta dimensión están enfocados a conocer la percepción del alumnado sobre contenidos racistas presentes en los videojuegos.
 - Inclusión: esta dimensión busca conocer la percepción del alumnado sobre aspectos como la representación de las personas con discapacidad en los videojuegos.
 - Sostenibilidad: esta dimensión pretende conocer cómo el alumnado percibe el consumismo, el capitalismo, la protección de especies o el cuidado del medio ambiente dentro de las narrativas y contenidos de los videojuegos.
- ✚ Contenidos para el aprendizaje con videojuegos: las preguntas de esta dimensión buscan averiguar de forma genérica, qué podrían estar aportando o aportar en el futuro los videojuegos a la enseñanza del alumnado encuestado, especialmente en el contexto de la ciudadanía global, pero también sobre la competencia tecnológica, habilidades desarrolladas con videojuegos y sobre el papel que estas herramientas juegan como elemento de distracción, diversión y motivación.

Es importante destacar que el cuestionario que hemos diseñado tiene una fiabilidad del 0.93 mediante Alfa de Cronbach, tal y como se explica en el apartado de “Criterios para garantizar la fiabilidad y validez” de esta tesis. Por último, en Anexos (Anexo VII) se puede consultar una tabla que esquematiza el proceso de sistematización llevado a cabo para cada ítem durante la elaboración del cuestionario, así como el cuestionario definitivo (Anexo IX).

✚ **Muestra participante en el cuestionario**

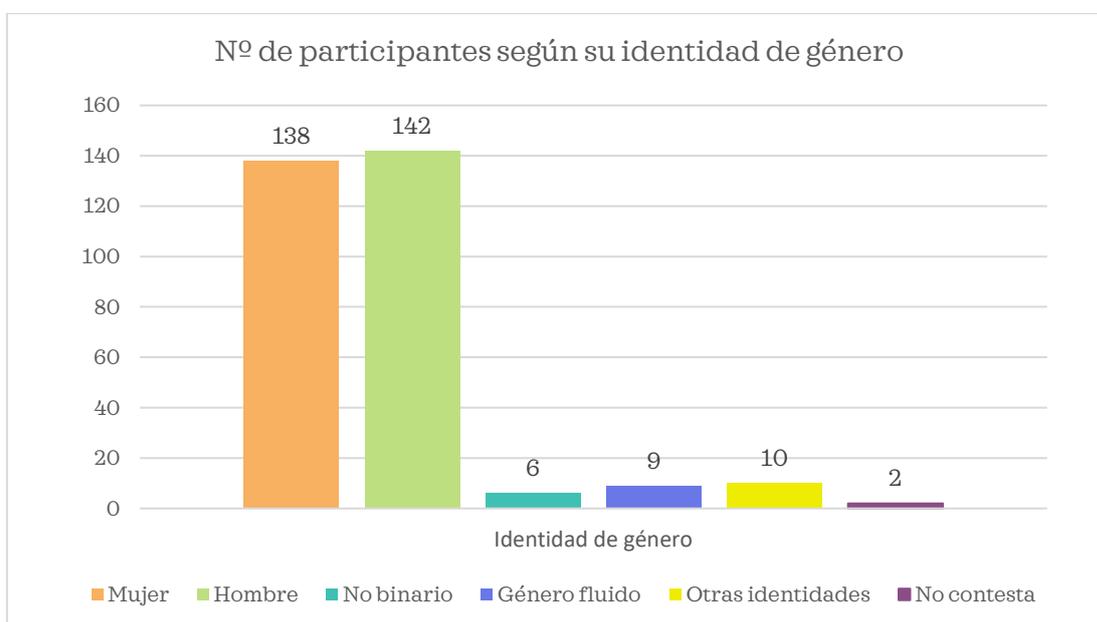
La muestra definitiva de alumnado participante en el cuestionario fue de 307 personas, procedentes en su mayoría de Gijón, pero también de Oviedo, Mieres, Siero, Grado, Cangas de Narcea, Candás y Villaviciosa. A continuación, se muestra

la distribución total de participantes según su identidad de género, la edad y el curso.

a) Identidad de género del alumnado participante

Del total de 307 personas participantes, 138 se identifican como mujeres, lo que supone el 44.95 % del total; y 142 se identifican como hombres, lo que supone el 46.25 %. Además, seis personas se identifican como no binarias, nueve como género fluido y diez de otras identidades. Estos tres grupos representan el 8.15 % del total de participación. Por último, dos personas no han querido identificar su género (0.65%).

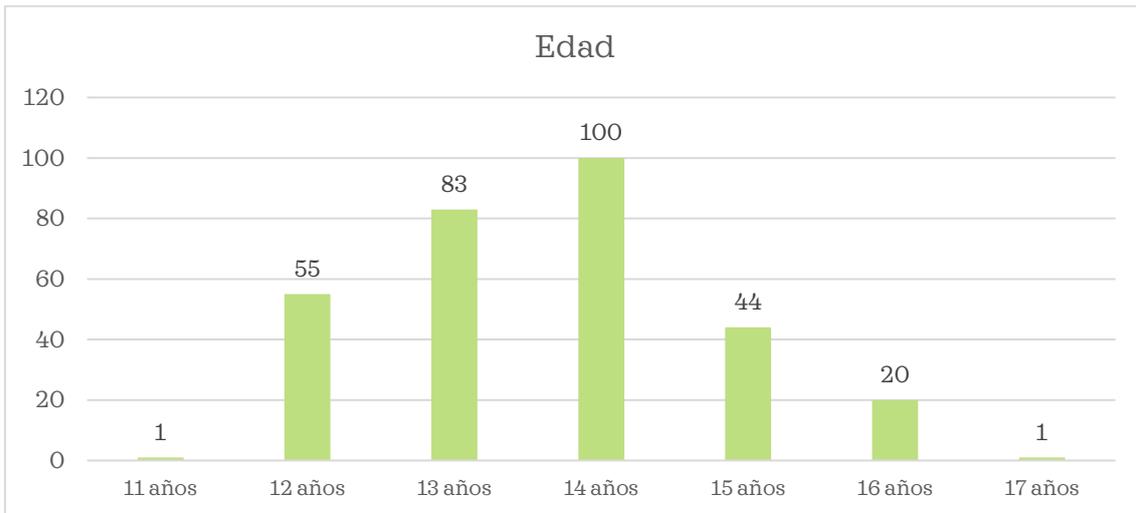
Gráfico 1. Participantes en el cuestionario según su identidad de género



b) Edad y curso del alumnado participante

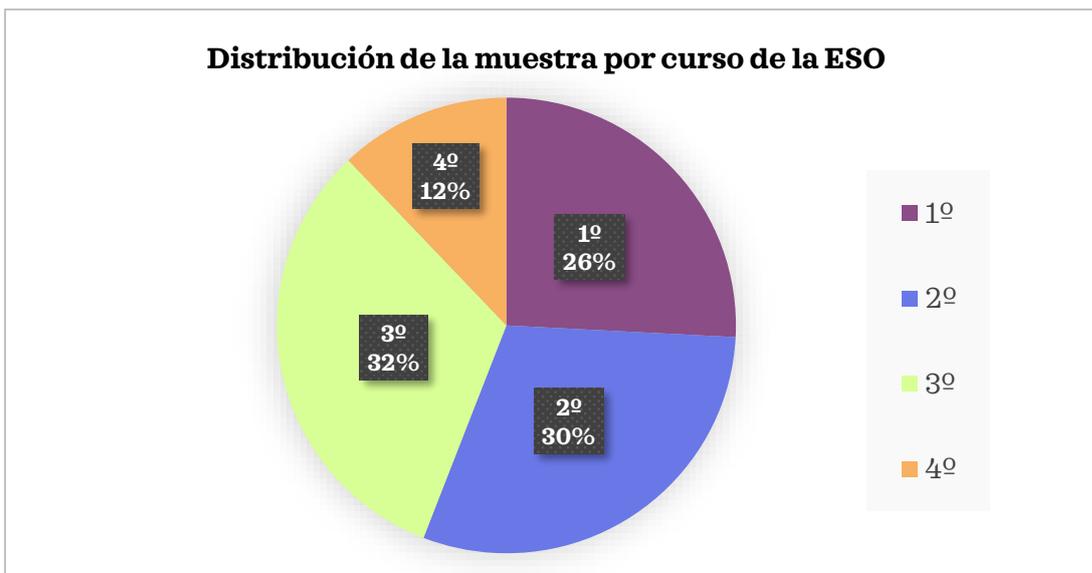
La franja de edad del alumnado encuestado comprende desde los 11 hasta los 17 años. Tal y como se observa en el Gráfico 2, la mayor parte de la muestra se agrupa en una edad intermedia entre los 13 y los 14 años, coincidiendo con los cursos intermedios de la ESO. Contrariamente, la menor representación de la muestra se concentra en los 11 y los 17 años, ya que probablemente cada caso respectivamente se correspondería con alumnado de 1º de la ESO que aún no ha cumplido los 12 años y con alumnado que probablemente haya repetido curso.

Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad



En cuanto a la distribución de la muestra por cursos, tal y como se muestra en el Gráfico 3, la mayor representación se encuentra en el curso de 3º de la ESO con un 32.03% de la muestra total, y la menor representación corresponde a 4º de la ESO con un 12.09%. No obstante, el análisis de los datos recogidos, tal y como detallaremos a continuación, lo hemos realizado por cursos agrupados, de esta forma, por un lado, entre 1º y 2º de la ESO se concentraría el 55.89% de la muestra total y, entre 3º y 4º, el 44.18%, lo cual nos permitiría porcentajes más equilibrados con los que trabajar.

Gráfico 3. Distribución de la muestra por curso de la ESO



🚩 **Procedimiento de recogida de información y proceso de análisis**

La recogida de datos se llevó a cabo de dos formas distintas. La primera se efectuó de forma presencial en centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias. La segunda se efectuó de forma online mediante un cuestionario de *Google Forms*. La recogida de información mediante estas dos vías se realizó desde noviembre de 2023 hasta el 31 de enero de 2024. Una vez finalizada la recogida de datos, se procedió a trabajar con el Excel y a crear una base de datos mediante el software estadístico PSPP 20. Todo el análisis estadístico se efectuó a través del programa estadístico PSPP 20, ya que se trata de un software libre y gratuito. En primer lugar, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo (porcentajes, medias y desviación típica) para cada uno de los ítems del cuestionario. Posteriormente realizamos una prueba T de Student para muestras independientes (Molina, 2022). Mediante la prueba T efectuamos un contraste de medias entre las variables de clasificación. En nuestro caso, dichas variables de clasificación son género (mujer, hombre) y cursos agrupados (1º y 2º, 3º y 4º). Finalmente, el análisis de los resultados del cuestionario se estructuró y presentó a través de tablas, y gráficos de tipo circular y de barras, agrupando los valores obtenidos para cada ítem en base a las dimensiones establecidas durante el diseño del cuestionario: 1. Uso de videojuegos, dispositivos utilizados para el juego y modos de juego; 2. Percepción sobre las propias prácticas de uso y los contenidos de los videojuegos; 3. Acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos; 4. Contenidos para la educación de ciudadanía global y el aprendizaje con videojuegos.

5.4.3. Entrevistas en profundidad con el profesorado de secundaria y las familias

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación muy común y una de las más potentes según expertos como López-Estrada y Deslauriers (2011). También se trata de una de las técnicas más antiguas para recabar información y es común su uso científico en las ciencias sociales (Ribes, 2008; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Así pues, la entrevista en profundidad, consiste en una conversación entre personas entrevistadoras y personas entrevistadas de carácter riguroso, sistemático, intencional y planificado, que tiene por fin recabar información para comprender y/o interpretar determinados fenómenos (Marí et al., 2009; Olaz, 2012; Folgueiras, 2016). Teniendo en cuenta esta clasificación, en esta tesis hemos optado por elegir el tipo

de entrevista en profundidad. En este tipo de entrevistas se determina previamente cual es la información relevante y se plantea a través de un guion las preguntas que van a realizarse, no obstante, éstas se formulan de manera abierta dando posibilidad a la persona entrevistada de explicarse y matizar sus respuestas (Folgueiras, 2016; Sánchez, 2018); al mismo tiempo, la persona entrevistadora tiene oportunidad de introducir alguna pregunta que no esté recogida en el guion durante el transcurso de la entrevista.

Proceso de elaboración de los guiones de las entrevistas en profundidad

Durante el desarrollo de la tesis se elaboraron tres guiones diferentes para las entrevistas en profundidad. Estos guiones fueron denominados Entrevistas A, Entrevistas B y Entrevistas C. En los tres casos los guiones fueron elaborados *ad hoc* para esta investigación teniendo en cuenta otras investigaciones sobre videojuegos que han usado esta misma técnica de investigación (Conde-Cortabitarte, Rodríguez-Hoyos y Calvo-Salvador, 2020; Albarello et al., 2021). Según Pérez (2016) los guiones de las entrevistas deben incluir preguntas suficientes como para garantizar una recogida de información lo bastante rica. De este modo, los guiones fueron validados por cuatro jueces expertos en investigación en el ámbito educativo y que actualmente trabajan en tres universidades españolas diferentes.

1. Entrevistas A

Este primer guion está enfocado a realizar entrevistas iniciales y exploratorias con el profesorado de ESO. Está dirigido a un profesorado más inexperto en la temática y profundizan menos en algunas cuestiones (como por ejemplo la experiencia de uso de videojuegos en el aula) en comparación al segundo tipo de guion (Entrevistas B). Inicialmente, este guion de entrevista, antes de la validación de jueces contaba con 15 preguntas, tras la validación de jueces se incluyeron cambios y mejoras pasando a estar compuesto por 17 preguntas finales. Dicho guion resultante está disponible en Anexos. Las 17 preguntas que componen este guion se agrupan en las siguientes categorías:

- Información personal: esta información consiste en centro educativo, edad, años en activo, materia que imparte, etc.
- Videojuegos y ciudadanía global: las preguntas de esta categoría están dirigidas a conocer qué videojuegos cree el profesorado que son populares

entre el estudiantado. Además, permite analizar si el profesorado tiene experiencia o interés en aplicar videojuegos en su materia, y si los percibe como una herramienta válida para enseñar valores cívicos y sociales.

- Percepciones sobre los videojuegos: integrada por preguntas dirigidas a comprender cómo cree el profesorado que los videojuegos influyen, de manera general, en la percepción de la realidad por parte del alumnado. Además, aborda las percepciones del profesorado sobre los videojuegos en relación con la representación social y los posibles estereotipos presentes en ellos, lo que es crucial para entender sus motivaciones en cuanto a utilizar (o no) esta herramienta en el aula. También, se recogen preguntas sobre cuestiones como creencias erróneas o prejuicios que socialmente se asocian con el uso de videojuegos.
- El papel de las familias: esta categoría es fundamental para entender como el profesorado percibe a las familias en el proceso educativo, y cómo es su percepción sobre el apoyo (o falta de él) puede influir en la implementación de videojuegos como herramienta didáctica.

2. Entrevistas B

El segundo guion de entrevista (Entrevistas B) tiene como finalidad obtener información personalizada sobre cada caso de experiencia de aula con videojuegos, así pues, están dirigidas al profesorado que trabaja o ha trabajado alguna vez contenidos curriculares usando como herramienta videojuegos. Por tanto, en dichas Entrevistas B se recogen cuestiones más específicas relacionadas con la metodología y la evaluación de dichas experiencias. Con este guion se pretendía identificar y analizar experiencias de uso de videojuegos comerciales y serious games para la educación en ciudadanía global en la enseñanza secundaria obligatoria. Inicialmente, este guion de entrevista antes de la validación de jueces, contaba con 17 preguntas, tras la validación de jueces se incluyeron cambios y mejoras pasando a estar compuesto por 20 preguntas, ya que, por ejemplo, en el apartado de información personal se añadió el ítem años en activo. El guion resultante puede consultarse en Anexos, y las 20 preguntas que lo integran están agrupadas en las siguientes categorías:

- Información personal: busca recoger datos básicos para contextualizar la experiencia docente en el uso de videojuegos, esta información consiste en centro educativo, edad, años en activo, materia que imparte, etc. Respecto

al guion de las Entrevistas A, este guion añade una breve descripción de la experiencia de aula llevada a cabo con videojuegos (resumen de cómo empezó a utilizar videojuegos en el aula, qué videojuegos, por qué y en qué consisten, de forma general, las actividades llevadas a cabo).

- Videojuegos y ciudadanía global: busca explorar las percepciones y valoraciones del profesorado sobre la relación entre videojuegos y conceptos vinculados a la ciudadanía global, así como su impacto en el alumnado.
- Experiencia personal y resultados: con esta categoría pretendemos conocer la experiencia directa del profesorado con los videojuegos utilizados en el aula y los resultados obtenidos en relación con los objetivos de aprendizaje. Esto nos permitirá comprender las dificultades y logros del proceso, además de ayudar a identificar elementos clave comunes a las experiencias que integran videojuegos en la educación formal.
- El papel de las familias y el centro educativo: la relación del profesorado con el entorno educativo y familiar es esencial para comprender el grado de aceptación y sostenibilidad de la implementación de videojuegos en el aula. Esta categoría nos permitirá analizar qué factores externos ayudan o limitan el uso de videojuegos como herramienta educativa.

3. Entrevistas C

Por último, el tercer guion de entrevistas (Entrevistas C) está dirigido a recabar información sobre la percepción de las familias del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre los videojuegos que consumen sus hijos e hijas. Las Entrevistas C comparten algunas cuestiones recogidas en los otros dos guiones dirigidos al profesorado, sin embargo, en este caso adaptados al contexto de las familias. Este guion, al igual que el de las Entrevistas A y B, está disponible en Anexos. Las categorías sobre las que se agrupan las preguntas de este guion son:

- Información personal: dirigida a conocer aspectos básicos sobre la persona entrevistada, el tipo de familia, la relación que mantiene con el o la adolescente, etc.
- Videojuegos y ciudadanía global: busca recabar información sobre cómo las familias interpretan el concepto de ciudadanía global, a la vez que se pretende conocer si realizan algún seguimiento de los videojuegos que juegan los y las menores, si establecen normas o límites, etc.

- Percepciones sobre los videojuegos: dirigida a explorar la opinión que las familias tienen sobre los videojuegos y cómo perciben e interpretan el uso que los y las menores hacen de los videojuegos.
- Relación con el centro educativo: integrada por preguntas dirigidas a conocer cómo es la relación que las familias mantienen con el profesorado y los centros educativos.

Informantes clave de las entrevistas

El total de entrevistas en profundidad realizadas ha sido 15. Las personas que han participado como informantes clave de las entrevistas ha sido de 18 personas: quince de ellas pertenecen al profesorado y tres son familias. El motivo de que haya 18 personas entrevistadas es que en una de las entrevistas con profesorado participaron simultáneamente varios docentes de un mismo centro. Del total de profesorado entrevistado, ocho son hombres y siete son mujeres. De las 3 familias entrevistadas, todas eran mujeres. En cuanto a su procedencia, las personas entrevistadas eran, en su mayoría, de Oviedo y Gijón; no obstante, también contamos con informantes de zonas rurales como Cangas de Onís, Navia, Pola de Allande y Siero.

a) Franja de Edad

El profesorado participante en las entrevistas se sitúa en una franja de edad comprendida entre los 25 y los 64 años. De esta manera, una gran parte del profesorado entrevistado se sitúa en la veintena o treintena, pero también encontramos personas de 40 años en adelante, hasta los 64 años, siendo este el caso de una profesora recientemente jubilada. Por otro lado, la media de edad de las personas participantes en las tres entrevistas a las familias es de 40 años.

b) Experiencia profesional

La experiencia profesional del profesorado en algún caso apenas llegaba a un año, mientras que, en el caso del profesorado de edad más avanzada, la experiencia profesional rondaba los 37 años.

c) Especialidad o materia impartida

Las especialidades del profesorado entrevistado son lengua castellana y literatura, inglés, matemáticas, biología, educación física, historia, filosofía y plástica.

🚩 Procedimiento de recogida de información y proceso de análisis

Inicialmente se realizaron tres entrevistas piloto para asegurar la idoneidad de los guiones de preguntas antes de realizar las entrevistas definitivas. El proceso seguido en el estudio piloto fue el mismo que se siguió en las demás entrevistas. También se tuvieron en cuenta los mismos criterios que se seguirían para la elección de los participantes, en este caso fueron tres profesores varones de Navarra, Cantabria y Cataluña. Estas entrevistas piloto fueron de gran utilidad para familiarizarse con la técnica de la entrevista en profundidad y para realizar una aproximación a los discursos que se iban a investigar con más detalle. También fue de gran utilidad para conocer cómo se enfrentaba el profesorado ante la situación (si existían bloqueos o recelos por parte del profesorado ante ciertas preguntas, características de su lenguaje y formas de expresión, etc.).

En la Tabla 11 se recoge la fecha, la hora, el tipo de informante clave y el código asignado a cada entrevista. Casi en su totalidad las experiencias de aula mapeadas surgen de la propia iniciativa del profesorado, solamente en el caso de un IES en Siero (EG4) podríamos decir que se trata de un proyecto de centro que implica a profesorado de distintas materias.

Tabla 11. Resumen de las entrevistas llevadas a cabo

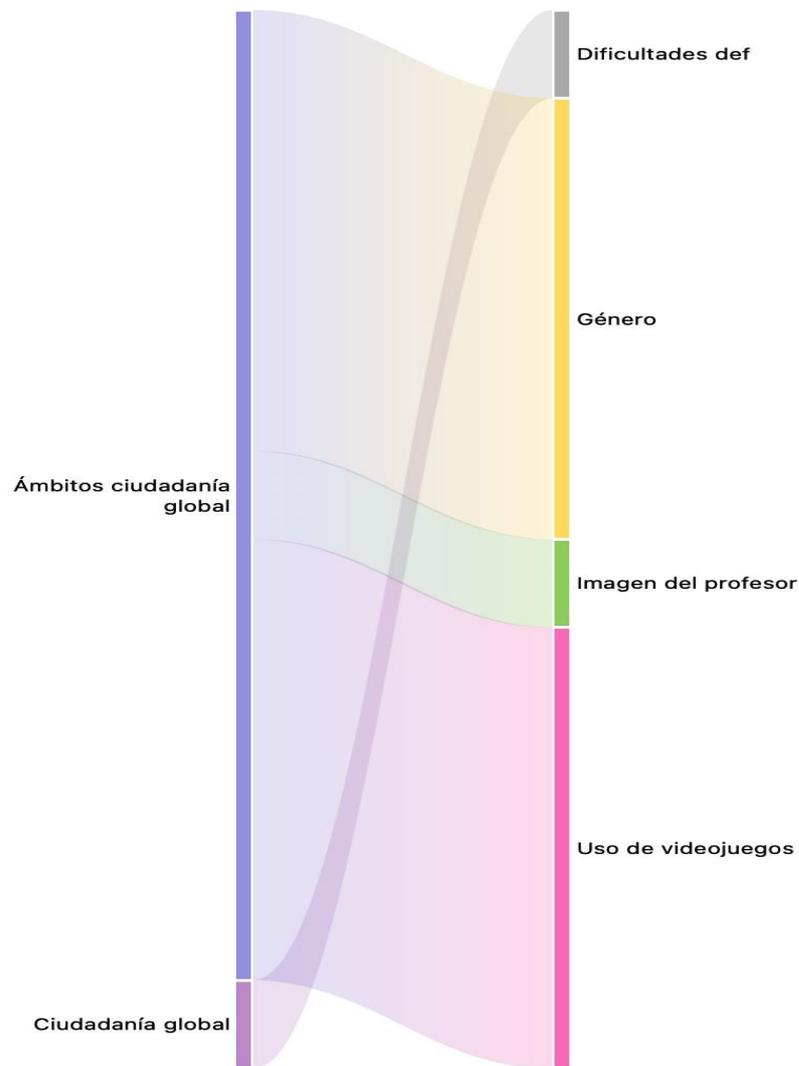
Fecha de la entrevista	Hora de la entrevista	Tipo de informante clave	Entorno de el/la informante clave	Código asignado a la entrevista
11-02-2022	9:00	Profesorado	Navarra	E1
15-02-2022	18:30	Profesorado	Cantabria	E2
17-02-2022	18:15	Profesorado	Cataluña	E3
17-02-2022	10:15	Profesorado	(Siero) Asturias	E4
22-02-2022	12:00	Profesorado	(Oviedo) Asturias	E5
21-03-2022	15:30	Profesorado	Asturias	E6
22-03-2022	14:30	Profesorado	(Oviedo) Asturias	E7
29-03-2022	14:15	Profesorado, streamer de videojuegos y eSports	(Gijón) Asturias	E8
06-04-2022	14:00	Profesorado y empresa de videojuegos	(Oviedo y Gijón) Asturias	E9
24-06-2022	11:15	Profesorado y CPR	(Gijón) Asturias	E10

06-07-2022	11:15	Profesorado	(Navia y Cangas de Onís) Asturias	E11
25-01-2023	20:00	Profesorado	(Pola Allande) Asturias	E12
16-03-2023	11:15	Familia (hermana)	(Gijón) Asturias	E13
27-04-2023	17:30	Familia (madre)	(Oviedo) Asturias	E14
11-05-2023	12:15	Familia (madre)	(Gijón) Asturias	E15

Todas, las entrevistas se realizaron de forma online, en la mayoría de casos a través de la plataforma *Microsoft Teams*, sin embargo, también se utilizó en varias ocasiones la plataforma *Zoom*, debido a problemas técnicos con *Microsoft Teams* o por petición expresa de alguna de las personas participantes. La duración media de las entrevistas fue de 90 minutos. Tras grabarlas en formato video se procedió con la transcripción literal de cada una de ellas. Posteriormente, una vez transcritas, en primer lugar, se realizó un análisis temático, con la ayuda del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*⁹. La finalidad de dicho análisis era detectar conceptos y patrones comunes que el profesorado y las familias mencionasen con más frecuencia sobre el uso de videojuegos. Para la realización de este análisis temático se tuvo en cuenta un enfoque tanto inductivo como deductivo: se partió de tres categorías previamente establecidas en los guiones de las entrevistas (ciudadanía global y ámbitos de ciudadanía global) y se exploró cuáles emergían (dificultades para definir el termino ciudadanía global, género, imagen del profesor y uso de videojuegos).

Como resultado del análisis temático se identificó un gran volumen de información en dichas categorías a través de un diagrama de Sankey. Los diagramas de Sankey muestran proporcionalmente cantidades de flujo entre sí. El ancho de las flechas o líneas que conectan sus extremos se utilizan para mostrar las magnitudes de flujo, por lo tanto, cuanto mayor es la flecha, mayor es la cantidad de flujo de citas e información con respecto al código, posibilitando identificar su peso relativo en la estructura del análisis. En este orden de cosas, se observa como el concepto de ciudadanía global conlleva ciertas dificultades para definirlo por parte de las personas informantes (dificultades def).

Imagen 12. Diagrama de Sankey de las principales categorías de análisis



Una vez realizado este análisis temático, se procedió a establecer relaciones entre las distintas categorías para realizar el análisis del discurso (Rapley, 2014), dirigido a profundizar en los significados y valoraciones que profesorado y familias atribuyen a los videojuegos, especialmente, en relación con la ECG. De este modo, se realizó una primera interpretación para extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos, incluyendo una codificación abierta y una codificación axial para dotar de significado a los datos (Abréu Abela et al., 2007; San Martín, 2014; Schettini y Cortazzo, 2015). La codificación abierta es un procedimiento analítico mediante el cual se fracturan y extraen fragmentos de los datos para sacar a la luz categorías y denominarlas con un código, se realiza en los primeros momentos de la investigación (San Martín, 2014; Schettini y Cortazzo, 2015; Strauss y Corbin, 1998). Consiste en un análisis *línea a línea* para identificar el contexto donde se

manifiestan las categorías para la codificación, permitiendo jerarquizar las categorías y códigos (codificación axial). La codificación abierta se realizó, en primer lugar, de forma manual y la lista de códigos resultante está disponible en Anexos. Para realizar la codificación axial, nuevamente recurrimos al programa de análisis cualitativo *Atlas.ti 9*. Finalmente, establecimos 40 códigos, agrupados en cinco redes de códigos con sus respectivas citas. En base a dichas redes creamos mapas de relaciones que nos ayudaron a presentar los resultados finales del análisis del discurso.

5.4.4. Instrumento de recogida de información para el análisis de contenido de videojuegos

En el contexto de esta investigación se considera de interés analizar los contenidos de los videojuegos, la dinámica de los mismos, los relatos y narraciones que en ellos se producen, los personajes que los integran y las posibilidades de uso que ofrecen. Todo ello con perspectiva de género. De esta forma, el análisis de contenido se caracteriza por ser una técnica no intrusiva, que analiza tanto materiales estructurados como no estructurados, que tiene en cuenta el contexto y que es de carácter interpretativo (Bardin, 1977; Krippendorff, 1990; Schettini y Cortazzo, 2015). Varios autores como Diez-Gutiérrez et al. 2004; Jiménez-Porta y Diez-Martínez (2018) y Mugueta (2020) han utilizado la técnica de análisis de contenido aplicado a los videojuegos en sus investigaciones. Según Aranda y Sánchez-Navarro (2008), es necesario un análisis que ayude a entender qué lugar ocupan los videojuegos dentro de la cultura del ocio y su interacción con las diferentes prácticas de consumo. Para los autores anteriormente citados este análisis consiste forzosamente en un estudio cualitativo de los contenidos de los videojuegos y una observación de sus usos potenciales.

En cuanto a investigaciones similares, el estudio realizado por Jiménez-Porta y Diez-Martínez (2018) utiliza como principal técnica de investigación el análisis de contenido, analizando un total de 20 videojuegos y aplicaciones, con el fin de determinar si estos pueden favorecer o no el desarrollo de procesos cognitivos relacionados con la lectura. Para su investigación utilizan un instrumento que, si bien no puede ser utilizado en nuestro caso por ser demasiado específico, sirve para ejemplificar la necesidad y pertinencia de este tipo de técnicas y este tipo de instrumentos. Finalmente, el instrumento para el análisis de contenido de videojuegos diseñado para esta investigación, busca analizar desde un enfoque cualitativo, el contenido de las narraciones presentes en los

videojuegos para, de este modo, conocer en mayor profundidad sus significados y sus posibles usos educativos. A continuación, se detalla cada una de las dimensiones a analizar y aspectos tenidos en cuenta en la Tabla 12.

Tabla 12. Dimensiones para el análisis de contenido de videojuegos

Género
<p>Para delimitar esta dimensión se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imágenes representadas de hombres y mujeres (imagen física, vestuario, etc.). ▪ Roles desempeñados por hombres y mujeres en los videojuegos. ▪ Modelo de hombre y de mujer que aparece en los videojuegos. ▪ Las relaciones entre personajes (entre hombres, entre mujeres, entre hombres y mujeres). ▪ Las acciones que desempeñan los personajes. ▪ Comparación entre los comportamientos de hombres y mujeres en las acciones.
Currículo
<p>En esta dimensión se ha prestado atención principalmente a identificar contenidos que pueden ser de utilidad educativa en relación con el currículo de secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entorno en el que desarrolla el videojuego. ▪ Tipo de valores que se enaltecen en la publicidad de ese videojuego y en el propio videojuego. ▪ Posibles usos educativos.
Ciudadanía global
<p>Para delimitar qué aspectos quedarían englobados en esta dimensión fue necesario definir previamente qué entendemos por ciudadanía global, en base a la definición del concepto se plantearon varias cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Se da una visión etnocéntrica de una cultura predominante respecto a otras?

- ¿Se tienen en cuenta los sentimientos de otros seres vivos y su dolor?
- ¿Está presente en el juego alguna actitud, comentario o valor contrario a los valores que son necesarios para construir ciudadanía global?
- ¿Aparecen representadas formas de violencia (verbal o física) o se refleja algún tipo de violencia implícita o explícita en el contenido de este videojuego?

A la hora de elegir qué videojuegos analizar, surgió la dificultad de señalar cuáles son los más idóneos, debido a que este mercado está en constante cambio. Para la elección de los videojuegos analizados se ha tenido en cuenta una serie de criterios de selección que garantizasen la pertinencia y relevancia de su análisis. En concreto, los criterios que hemos tenido en cuenta son los siguientes:

- ✚ Permanencia en el mercado: videojuegos que, a pesar de los continuos cambios en la industria, siguen teniendo aceptación y reconocimiento entre los usuarios y usuarias y siguen recibiendo actualizaciones, nuevas versiones y remasterizaciones por parte de los estudios de creación.
- ✚ Revistas y páginas web específicas dedicadas a videojuegos: Hobby Consolas, Vandal, Meristation, Todas Gamers, etc.
- ✚ Cuestionario aplicado al alumnado de la ESO: en el instrumento diseñado para conocer la percepción del alumnado sobre los videojuegos, hay específicamente una pregunta abierta destinada a conocer qué juegos suelen jugar con mayor frecuencia.
- ✚ Informes, estadísticas e investigaciones previas: Anuarios de la Asociación Española de Videojuegos (AEVI), etc.
- ✚ Precio de venta: este criterio es necesario debido a que, si el precio de venta de un videojuego es demasiado elevado, la mayoría del alumnado y de los centros educativos no podrían adquirirlo.
- ✚ El criterio propio de la investigadora: en última estancia debido a la formación pedagógica con la que cuenta, dado que en este análisis el número de videojuegos analizados es limitado y habiendo tenido en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, es la propia investigadora quien debe decidir bajo su criterio qué videojuegos son analizados y cuáles no.

5.5. Criterios para garantizar la fiabilidad y la validez

La fiabilidad y la validez son dos conceptos fundamentales en toda investigación científica y son aspectos a tener en cuenta, especialmente, en el diseño de instrumentos de medición. Ambos conceptos son importantes para garantizar la calidad y confiabilidad de los datos recopilados y para evitar caer en sesgos. Las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de la información en esta investigación suponen en muchos casos un intenso esfuerzo interpretativo, especialmente en lo que se refiere a la segmentación, organización, codificación, análisis, etc. de los datos obtenidos, permitiendo entender el objeto investigado más allá de su manifestación dentro del grupo de personas que componen la muestra. A este respecto, Lamata y Domínguez (2003, p. 120) señalan que “la riqueza y fiabilidad de los datos depende de la complementariedad de las fuentes de recogida de información utilizadas”. En este caso, se ha recurrido a la utilización de diversas técnicas complementarias de recogida de información, así como la pluralidad de informantes clave, todo ello para garantizar la riqueza y diversidad de la información recogida.

Del mismo modo, a la hora de realizar el trabajo de campo para esta tesis, se ha priorizado plantear previamente un diseño metodológico riguroso y coherente, adecuado al propósito de la investigación y orientado por un sólido marco teórico de referencia. Para que ello sea así, se parte de una buena definición de la unidad de análisis, una recogida de evidencias validadas mediante la triangulación de datos y de técnicas de investigación, un análisis global e individual de las evidencias con técnicas específicas, una correcta presentación de la cadena de evidencias y una valoración final rigurosa y de calidad en términos de validez, fiabilidad y consistencia. La estrategia empleada en esta tesis para evitar el sesgo y controlar la influencia de los propios valores de la investigadora ha sido “la triangulación de los diferentes tipos de datos, de técnicas de recolección de datos, de fuentes de datos y de perspectivas o teorías para interpretar la información, así como involucrando a los interesados en el análisis de datos” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 223).

Al mismo tiempo Seid (2016), señala la importancia de ser consciente de cómo la interpretación y definición de la situación, así como los objetivos y propósitos tanto de la persona investigadora como de las personas participantes en el estudio, son elementos fundamentales que contribuyen a la validez y calidad del conocimiento construido durante el proceso de investigación a través de la

actuación que se observa y la información que es registrada. De este modo, las técnicas y estrategias metodológicas utilizadas en esta investigación responden a un doble propósito. En primer lugar, conocer la percepción que tienen sobre los videojuegos el profesorado, el alumnado y familias de la ESO para la mejora de nuestra comprensión del fenómeno investigado. En segundo lugar, contribuir al desarrollo de nuevas ideas, estrategias y líneas de actuación rigurosas e informadas que puedan contribuir a la mejora de la práctica educativa utilizando los videojuegos como herramienta.

La diversidad de informantes y la variedad de técnicas de recolección de información utilizadas en esta tesis permiten realizar una triangulación de técnicas articulada mediante el uso de múltiples fuentes de datos, métodos, y teorías para abordar las diferentes dimensiones de un fenómeno, con el fin de obtener una comprensión más completa del mismo y evitar sesgos en la investigación. En este caso, al contar con diferentes informantes (como estudiantes, docentes, y familias) y utilizar diversas técnicas de recolección (como cuestionarios, entrevistas, y análisis de contenido), se logra captar múltiples perspectivas sobre el fenómeno estudiado. Esto no solo permite contrastar y validar la información obtenida desde diferentes ángulos, sino que también facilita la identificación de patrones comunes y la detección de posibles discrepancias. Este enfoque no solo enriquece el análisis, sino que también fortalece la validez y la fiabilidad de los resultados al ofrecer múltiples perspectivas sobre el mismo fenómeno.

Por otro lado, la fiabilidad implica la posibilidad de contrastar y comprobar el procedimiento por el cual se han alcanzado los resultados. Para ello además de la descripción densa de los pasos seguidos en esta investigación, se ha incluido en Anexos un enlace con las transcripciones de las entrevistas y grupos de discusión. Asimismo, la fiabilidad conlleva demostrar que el procedimiento para recoger los datos y las operaciones de análisis del estudio puedan ser replicados por otras personas investigadoras, generando resultados similares. Tal y como indica Flick (2015), si bien la metodología cualitativa se ajusta a los criterios aplicables a la investigación científica de forma general, es necesario tener en consideración las particularidades y aspectos específicos que distinguen a este enfoque. De este modo, esta tesis utiliza una metodología mixta que combina datos obtenidos mediante el cuestionario y técnicas cualitativas, que ayudan a profundizar más en la percepción de las personas participantes, ya que el

paradigma cualitativo percibe la realidad de manera dinámica y se interesa en analizar la realidad subjetiva de las personas que participan en el estudio.

Asimismo, a partir de la información recogida mediante el cuestionario, se creó una base de datos en el software estadístico PSPP 20, y se procedió a determinar la consistencia interna del instrumento utilizando el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, dando como resultado 0.93. A partir de este valor y considerando el trabajo investigativo de Avecillas y Lozano (2016), que describe escalas de clasificación de los niveles de fiabilidad al utilizar el Alfa de Cronbach, se concluyó que el valor obtenido indica que el instrumento tiene un excelente nivel de fiabilidad.

En cuanto a los guiones de las entrevistas en profundidad, estos fueron validados por cuatro personas expertas en investigación en el ámbito educativo y que en la actualidad trabajan en tres universidades españolas diferentes. Para ello, se elaboró una plantilla donde las personas que hicieron de jueces tuvieron que valorar si cada una de las preguntas que componen los guiones era adecuada o no en función de las características y objetivos planteados en la investigación. Asimismo, en el caso del cuestionario, cada uno de los ítems que lo integran fue sometido a minuciosa reflexión, incorporándose los cambios y mejoras necesarias hasta alcanzar la versión definitiva.

En definitiva, durante el transcurso de esta investigación se ha velado por el cumplimiento de los criterios que permiten reducir los sesgos de la información obtenida, cuidar la interpretación de eventos aislados como si fueran patrones generalizables, evitar sobredimensionar los datos o guiarse por percepciones y explicaciones que no apoyan los objetivos de la investigación. Además, otro de los aspectos que dan validez a una investigación son un compromiso ético sólido y la perspectiva de género transversal a todo el estudio.

5.6. Perspectiva de género y ética en la investigación

La realización de cualquier investigación científica conlleva una responsabilidad ética, para con las personas participantes, que garantice el respeto, la integridad y la equidad durante todo el proceso (Israel, 2014). En el caso concreto de esta tesis, se ha otorgado especial atención a los principios éticos fundamentales que rigen la investigación y se han aplicado adaptándolos a las características y necesidades propias de esta tesis y de la metodología empleada. Carrera, González y Coiduras (2016) señalan la necesidad de abordar el componente ético en toda investigación que tenga como objeto de estudio la tecnología o cualquier

problemática vinculada con su innovación y utilización en contextos educativos, ya que “usar la tecnología tiene implicaciones éticas; investigar sobre ello, por supuesto, también” (p. 41). En suma, las reflexiones sobre ética son inherentes y transversales al objeto de estudio por la naturaleza de la temática de esta tesis. Por un lado, el concepto de ciudadanía global y el posicionamiento desde el que se plantea en esta tesis implica una reflexión previa sobre ética, pero, además, tener presente cuestiones éticas es indispensable al investigar sobre los procesos de integración y utilización en contextos educativos de herramientas como los videojuegos.

A este respecto, Gibbs (2012) establece dos aspectos claves sobre ética en cuanto a las técnicas de investigación cualitativas: el consentimiento informado y el anonimato de la transcripción. La elaboración de un consentimiento informado surge de la necesidad de proporcionar a las personas participantes la máxima información posible acerca de la investigación que se está llevando a cabo, con el objetivo de que puedan tomar una decisión libre y con conocimiento de causa sobre su participación. En este orden de cosas, elaboramos un modelo de consentimiento informado adaptado a cada grupo participante, así pues, existe un modelo de consentimiento informado para el profesorado y demás informantes clave que participaron en las entrevistas (Anexo II) y otro consentimiento informado para las familias de los menores participantes en grupos de discusión y cuestionarios (Anexo II). Esto se basa en el principio de autonomía por el cual se establece que todas las personas han de ser tratadas como sujetos autónomos y aquellas personas que no lo sean, como el caso de las personas menores de edad, han de ser protegidas (Solís, Alcalde y Alfonso, 2023).

No obstante, el consentimiento informado con los y las menores no se limitó únicamente a la autorización expresa de las familias para participar en la investigación, si no que se les explicó en qué consistía la investigación en un lenguaje que pudieran entender previamente a la realización de la prueba y aunque sus familias hubiesen firmado el consentimiento informado para que pudieran realizar cuestionarios y grupos de discusión, los menores podían retirar dicho consentimiento y negarse a participar en la investigación si no se sentían cómodos o si no deseaban hacerlo. Asimismo, siguiendo las recomendaciones de autores como Kvale (2011) y Gibbs (2012) se solicitó la conformidad de las personas participantes con que las sesiones fueran grabadas antes de iniciar, y de forma posterior al desarrollo de las mismas se entregó a cada participante una

copia del video de su entrevista y la transcripción. Dado que durante esta investigación se recaban algunos datos de las personas participantes, ha sido necesario tener presente la legislación vigente en cuanto a materia de protección de datos (RGPD).

Del mismo modo, a la hora de diseñar el cuestionario, así como las entrevistas en profundidad y el guion de los grupos de discusión, se ha evitado tal y como proponen Cohen y Manion (1985), realizar preguntas tendenciosas que induzcan una sola respuesta, preguntas demasiado cultas o preguntas complejas, preguntas negativas y preguntas irritantes. Gibbs (2012) señala también la importancia de asegurar la confidencialidad y la intimidad de todos los participantes como uno de los principales principios éticos de la investigación. Siguiendo estas directrices, se garantizó a todas las personas participantes en la investigación su confidencialidad de forma previa al inicio de la misma, de modo que ante cualquier información que revelasen que fuese sensible, personal o problemática, se respetaría su anonimato y no se desvelaría en ningún momento su procedencia.

De forma complementaria, se ha solicitado la aprobación de esta investigación de tesis al Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo quien ha emitido una valoración favorable del proyecto, y para que así conste le ha otorgado el siguiente código de referencia: 12_RRI_2023. En dicha valoración el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo establece que el Proyecto tiene valor científico y social y la metodología empleada es adecuada, como también lo es la capacidad de la investigadora. Además, también establece los medios disponibles también son adecuados para realizar el estudio propuesto. Con relación a los informantes se hace referencia a que la selección de los informantes clave es justa, el proceso seguido en la investigación minimiza los riesgos y maximiza los beneficios sociales de los resultados científicos. Por último, con relación al procedimiento de obtención del consentimiento informado, el Comité de ética de la Universidad de Oviedo establece que es adecuado, así como los mecanismos para la protección de los datos, y la investigación cumple con los principios éticos y con la legislación nacional.

Otro de los aspectos clave para garantizar la ética en la investigación es la ausencia de conflictos de intereses. Solis, Alcalde y Alfonso (2023) señalan la necesidad de mantener una política impecable de declaración de conflictos de

intereses por parte de todas las personas implicadas en la investigación. Así pues, en este caso no existe conflicto de intereses que pudieran afectar a la investigación, ni económicos ni de ningún otro tipo, por parte de la doctoranda investigadora ni por parte de las directoras de tesis.

También, este trabajo se ha realizado teniendo muy presente la perspectiva de género como una dimensión transversal en la investigación, medida que se considera indispensable por parte del Instituto de la Mujer (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014), con el fin de enriquecer el proceso creativo y la obtención de resultados (Ministerio de Economía y Competitividad, 2013). Para ello, en primer lugar, se ha abogado por el uso de un lenguaje adecuado, inclusivo y no sexista, además se ha reflexionado en torno a las contribuciones de las mujeres en los videojuegos y las especificidades de género. Según las autoras Biglia y Vergés-Bosch (2016) “uno de los problemas alarmantes a los que debemos dar respuesta son las desigualdades sociales. Vivimos una época convulsa en la que cohabitan comunidades cada vez más heterogéneas, en cuyo seno se gestan discriminaciones” (p.14). Por ello, la perspectiva de género en la investigación está justificada para conseguir un mejor conocimiento de la realidad que permita adoptar decisiones adecuadas, dirigidas a modificar las condiciones que propician desigualdades (European Commission, 2011, 2020).

Además, la perspectiva de género contribuye a visibilizar el papel de las mujeres (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Esta visibilidad es de especial interés cuando se investiga sobre áreas muy masculinizadas y temáticas tan controvertidas como es el caso de los videojuegos, por este motivo, se ha prestado especial atención para garantizar una representación femenina significativa entre las personas seleccionadas como informantes clave. De igual modo, durante el diseño de investigación, se han incluido preguntas en los guiones de entrevistas en profundidad y los grupos de discusión que contemplan cuestiones como la representación de hombres y mujeres en los videojuegos, diferencias en torno a las experiencias vividas en el juego según el género, etc., así como ítems en el cuestionario dirigidos a explorar esta dimensión. Para plantear estas cuestiones en el diseño de la investigación se han considerado diversas recomendaciones y manuales sobre género e investigación (Comisión Europea, Dirección General de Investigación e Innovación, 2018). También, a la hora de plantear los resultados,

se ha tenido en cuenta las diferencias surgidas entre géneros sobre el uso y percepción de los videojuegos durante el análisis de los datos.

Sin embargo, esta investigación pretende ir más allá de aquellas cuestiones que atañen únicamente al género, ya que, desde la epistemología feminista se ha argumentado a favor de un conocimiento situado, que asuma el lugar desde donde se mira la realidad, en términos de relaciones de género, raza y clase (Seid, 2016, p. 46). Por este motivo, se ha pretendido alcanzar un conocimiento diverso como resultado de recurrir a la pluralidad de técnicas de investigación y a la heterogeneidad de informantes, este aspecto no solo ayuda a la equidad en la investigación, sino que además es un requisito imprescindible para alcanzar la validez en la investigación. Así pues, por todo lo expuesto es posible afirmar que esta tesis está comprometida firmemente con los principios éticos mencionados, buscando contribuir de manera transparente y responsable al conocimiento científico, respetando la dignidad de las personas participantes, promoviendo la inclusión, defendiendo la diversidad y la equidad de género en la investigación.

Ideas clave de este capítulo

- ✚ Nuestra investigación está orientada a determinar qué papel pueden tener los videojuegos en la educación para la ciudadanía global del alumnado de la ESO, y, qué estrategias se perfilan como las más adecuadas para este fin. En base a esta pregunta, hemos establecido tres objetivos generales y siete específicos.
- ✚ Los 3 objetivos generales son: 1. Identificar y analizar los videojuegos comerciales y *serious games* más consumidos por el alumnado de la segunda etapa de Educación Secundaria Obligatoria. 2. Delimitar los posibles usos educativos de los videojuegos comerciales y *serious games* en la educación para la ciudadanía global. 3. Proponer estrategias sobre el uso de videojuegos para la educación en ciudadanía global en la ESO.
- ✚ De forma abreviada, los seis objetivos específicos son: 1. Identificar los videojuegos que usa el alumnado y conocer sus percepciones. 2. Estudiar el nivel de conocimiento, la percepción y actitudes del profesorado sobre los videojuegos. 3. Detectar posibles contenidos educativos en los videojuegos que permitan trabajar la ECG en la ESO. 4. Analizar cómo se contempla la ECG y el uso de videojuegos en la LOMLOE y el currículo de la ESO del Principado de Asturias. 5. Identificar y analizar experiencias de uso de

videojuegos para la ECG en la ESO. 6. Proponer algunas líneas de actuación dirigidas a la comunidad educativa y desarrollar una situación de aprendizaje para abordar el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global con alumnado de ESO.

- ✚ Hemos optado por una metodología mixta, en la cual se recogen y analizan los datos cuantitativos y cualitativos, bajo una perspectiva interpretativa (López-Roldán y Fachelli, 2016; Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Esta metodología combina técnicas de investigación cuantitativas (cuestionario) para recoger información sobre aspectos concretos que se revelen de interés para la investigación, y cualitativas (entrevistas en profundidad, grupo de discusión, análisis de contenido de videojuegos), dirigidas a profundizar en las interpretaciones y significados que dan las personas investigadas a los usos y los impactos de los videojuegos.
- ✚ La presente investigación se ha organizado en torno a cinco fases: en la primera fase, establecimos el tipo de metodología de investigación, tomamos decisiones en torno a las técnicas de investigación empleadas. Esta fase se realizó durante el año 2020 aunque sufrió algunas modificaciones debido a la pandemia de coronavirus, y se siguió matizando y se mejoró en los años posteriores. En la Fase 2 se solicitó la colaboración en la investigación de las entidades y centros educativos para dar comienzo a las entrevistas con profesorado. Esta fase tuvo lugar durante el año 2021. En la fase 3 se finalizaron las entrevistas al profesorado, se llevaron a cabo las entrevistas a las familias y se realizó el análisis de contenido piloto de cuatro videojuegos. Su distribución temporal abarca desde enero de 2022 hasta junio de 2023. En la fase 4 se realizaron los grupos de discusión con alumnado de ESO, se aplicaron los cuestionarios y se finalizó el análisis de contenido de videojuegos. Esta fase se llevó a cabo desde octubre de 2023 hasta febrero de 2024. Por último, la fase 5 consistió en el análisis y estudio de los resultados para el desarrollo de estrategias y de una propuesta curricular para abordar el uso de videojuegos en la ECG. Esta fase dura desde febrero de 2024 hasta el fin y depósito de la investigación de esta tesis.
- ✚ Esta tesis cuenta con perspectiva de género de forma transversal a toda la investigación y la valoración favorable del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo (código de referencia:

12_RRI_2023). Dicho comité declara que esta tesis tiene valor científico y social, y la metodología empleada es adecuada.

TERCERA PARTE: RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recogidos mediante el cuestionario dirigido al alumnado de ESO, los grupos de discusión con estudiantes, las entrevistas en profundidad realizadas con profesorado y familias, así como el análisis de contenido de diversos videojuegos seleccionados. Este conjunto de datos nos ha permitido obtener una visión más integral de las percepciones, usos y valoraciones que los diferentes actores educativos atribuyen a los videojuegos en el contexto de la educación para la ciudadanía global (Tabla 13).

Tabla 13. Organización de la presentación de los resultados

Técnica de investigación	Colectivo de informantes	Nº total de personas informantes
Grupos de discusión	Alumnado	9 informantes divididos en 2 grupos
Entrevistas en profundidad	Familias	3
Entrevistas	Profesorado	15
Cuestionario	Alumnado	307
Análisis de contenido de videojuegos	Nº total de videojuegos analizados	
	9	

6.1. Resultados obtenidos mediante los grupos de discusión

Para presentar los resultados de los grupos de discusión hemos optado por agruparlos en tres bloques. Por un lado, comentaremos lo que se plantea sobre el uso de videojuegos y ciudadanía global, las percepciones sobre los videojuegos que manifiestan las y los participantes, y finalmente, el papel de las familias y los contenidos de los videojuegos.

Tabla 14. Presentación de los resultados de los grupos de discusión

Grupos de discusión		Bloques temáticos	Temas
G1 Participantes: 4	G2 Participantes: 5	1. Uso de videojuegos y ciudadanía global	Tipos de videojuegos más usados
			Motivos del uso de videojuegos
			Las comunidades <i>gamer</i> en la construcción de ciudadanía global
			Videojuegos y socialización de género
		2. Percepciones sobre los videojuegos	Percepción sobre la violencia
			Percepciones sobre el valor artístico y cultural de los videojuegos
			Aspectos más valorados de los elementos que componen un videojuego
		3. El papel de las familias	Supervisión parental
			Actitud frente a advertencias parentales
		4. Contenidos de los videojuegos	Aprendizaje con videojuegos
			Uso de videojuegos con fines educativos

La tendencia que observamos en ambos grupos de discusión es una participación bastante repartida e igualitaria entre chicos y chicas. De esta forma, es reseñable la buena sintonía y el respeto en las interacciones de todas las personas participantes en ambos grupos. No obstante, el mayor número de intervenciones en el G1 estuvo protagonizado por un chico de 12 años, el cual era especialmente fan de los videojuegos. Por otro lado, en el G2, hubo una mayor intervención por parte de los dos chicos más mayores y también especialmente fans de los videojuegos. Los titulares de noticias que más promovieron la discusión fueron “Determinan que las personas que se consideran *gamers* son propensas al racismo y al sexismo” y “Los videojuegos no dañan las capacidades cognitivas de los niños pequeños”.

6.1.1. Uso de videojuegos y ciudadanía global

✚ Tipos de videojuegos más usados

En ambos grupos era difícil establecer cuáles eran los videojuegos que más jugaban los chicos y chicas de su edad, por ser ésta una cuestión polémica que generaba bastante debate. Finalmente, establecimos que tales videojuegos eran fundamentalmente videojuegos comerciales como *Minecraft*, *Roblox*, algunos de acción tipo *Battle Royale* como *Fortnite*, y juegos deportivos como *FIFA*, principalmente.

“-Yo creo que *Fortnite*.

-Sí, los videojuegos de ese estilo, en plan *Battle Royale*.

-Bueno, y *FIFA*, claro” (G2, p. 2).

“-Bueno, yo creo que depende.

-*Minecraft* y *Roblox*” (G1, p. 3)

También, se mencionaron algunos otros como la saga *GTA*, *Brawl Stars*, etc. Cabe destacar que no se mencionó ningún videojuego de tipo *serious games* o que fuera *indie*. Estas identificaciones parecen apuntar que la adolescencia participante en los grupos de discusión se rige por lógicas de mercado a la hora de elegir un videojuego. De este modo, en el G1 se mencionó que recientemente había salido el tráiler del videojuego *GTA VI*, hecho que parecía tenerlos muy emocionados, especialmente a los chicos. Sin embargo, este videojuego tiene un PEGI 18, lo cual hace que no esté recomendado para su edad. Este hecho, en ocasiones, no parece importarles demasiado, manifestando atracción hacia los contenidos prohibidos o violentos de los videojuegos. En la siguiente cita, se observan dos posturas bien diferenciadas entre los chicos participantes en el G1. Por un lado, el chico mayor cree que el *GTA V* es uno de los más exitosos entre la gente joven, sin embargo, rápidamente se apresura a desvincularse de él, incluso con cierta culpabilidad. Sin embargo, el chico más joven, asegura sin remordimiento, que él ya ha jugado dicho *GTA*.

Chico, 16 años: *yo creo que GTA V, aunque yo no ehh... (matiza apresuradamente).*

(Silencio)

Chico, 12 años: *tío el GTA VI, que acaba de salir el tráiler.*

(...)

Chico, 12 años: *si yo ya jugué al GTA...*

Moderadora: *y no tenías 18.*

Chica, 13 años: *Esoooo (Risas). Yo creo que, sobre todo, juegos online, o que puedas jugar con otra gente.*

(Extracto tomado del G1, p. 3-4).

En contraposición, en esta misma cita, percibimos cómo la chica observa la escena, se une a las bromas y posteriormente añade que prefiere juegos más sociales. De esta forma, chicos y chicas de ambos grupos coincidieron en que los videojuegos son un medio de socialización importante para la gente de su edad. La mayoría mencionó que juegan con sus amistades, tanto de manera presencial como online, lo que fortalece sus vínculos y les permite mantenerse en contacto más allá del horario escolar.

🚦 **Motivos del uso de videojuegos**

También, se revela una percepción clara del uso de los videojuegos como una forma de escapismo o evasión de la realidad. En la cita que se muestra a continuación, el grupo refleja un uso emocional de los videojuegos, con uno de los participantes del G1 mencionando que algunas personas los usan para "escapar de sus problemas familiares". Esta declaración sugiere que, para algunos adolescentes, los videojuegos no son solo entretenimiento, sino también una herramienta de evasión frente a situaciones difíciles en su vida cotidiana.

“-Hay gente que los usa para escapar de sus problemas familiares. Gente que tiene una vida mala y los usa para escapar” (Chico, 12 años, G1).

🚦 **Las comunidades gamer en la construcción de ciudadanía global**

Observamos cierta resistencia y malestar por parte de la adolescencia a que se asocie la figura de *gamer* a comportamientos tóxicos o discriminatorios. Especialmente con el titular de la noticia “Determinan que las personas que se consideran *gamers* son propensas al racismo y al sexismo”, observamos como el chico de 12 años del G1, pregunta con molestia cómo puede ser verdadera esta noticia. Además, se desvincula totalmente, afirmando que él es *gamer* pero no se considera racista ni sexista.

Chico, 12 años: *(tono molesto) ¿Verdadera? ¿Pero por qué? Pero si yo no me considero eso... (se refiere a sexista y racista).*

(Extracto tomado del G1, p. 1).

🚦 **Videojuegos y socialización de género**

Por otro lado, hemos tratado de identificar cómo los videojuegos pueden estar influyendo en la socialización de género de la adolescencia. En relación a la representación de los personajes femeninos de los videojuegos, observamos que los chicos del G1 no opinan al respecto. Mientras que las chicas tampoco parecen muy predispuestas a hablar de ello, ya que la Chica de 12 años rápidamente se desvincula de cómo puede afectarle dicha representación, afirmando que eso afecta más a niñas más pequeñas.

Chica, 13 años: *A ver puede tener relación porque al final son super perfectas (las protagonistas de videojuegos).*

Chico, 12 años: *No sé, no controlo.*

Chica, 12 años: *ya porque... (se calla).*

Moderadora: *(intentando indagar) porque... perfectas... ¿en qué sentido?*

Chica, 13 años: *la piel, los ojos, el cuerpo, la ropa...*

Chica, 12 años: *pero yo creo que eso les pasa a las niñas pequeñas, en plan 8 o 10 años.*

(Los chicos están en silencio, el chico de 16 años no interviene en este titular).

(Extracto tomado del G1, p. 5).

Consideramos que una de las posibles interpretaciones del hecho de que las chicas no manifiesten más claramente su postura sobre cómo les afectan las representaciones de las mujeres en los videojuegos mediante cuerpos normativos, es que probablemente la conformación mixta del grupo hace que ellas no quieran admitir delante de sus compañeros que la representación de los personajes femeninos de los videojuegos les afectaba realmente. Otra posible interpretación es que ni los chicos ni las chicas sean conscientes de la importancia que puede llegar a tener dicha representación. No obstante, esta última interpretación parece más descartable ya que previamente una de las chicas había afirmado que podía influir la representación de protagonistas femeninas super perfectas.

6.1.2. Percepciones sobre los videojuegos

🚦 **Percepciones sobre la violencia**

En cuanto a percepciones sobre los videojuegos, parece que las personas participantes no consideran que el uso de estos contribuya a crear una personalidad violenta, aunque señalan que depende del videojuego y de la

persona. Sin embargo, matizan que hay personas violentas que juegan a videojuegos, y cuando estas personas pierden reaccionan de manera violenta, con gritos o golpes en la mesa. También, explican que este “mal perder” se debe a no poder conseguir el objetivo propuesto, a pesar de haberse esforzado mucho.

Chico, 16 años: *no está demostrado que los videojuegos te hagan violento...*

Chico, 12 años: *Bueno, depende de la persona.*

Chica, 13 años: *y del videojuego.*

(silencio)

Moderadora: *¿por qué de la persona y del videojuego?*

Chica, 13 años: *porque, por ejemplo, hay gente que cuando pierde pues te... No sé...*

Chico, 12 años: *da un golpe a la mesa, por ejemplo.*

Chica, 12 años: *Claro o gritan.*

Chico, 16 años: *hay gente con muy mal perder...*

Chico, 12 años: *hombre es que hay frustración, por no poder conseguir su objetivo, porque se esforzó mucho en algo y no consiguió.*

(Extracto tomado del G1, p. 4-5).

✚ **Percepciones sobre el valor artístico y cultural de los videojuegos**

Además, perciben que los videojuegos son un producto cultural con valor artístico, no obstante, no están seguros sobre si son o no son considerados arte por parte de la sociedad, ya que afirman que “a veces tienen muy mala fama” refiriéndose a mitos y prejuicios entorno al videojuego. Entre los motivos por los cuales deberían ser considerados arte señalan el valor de sus gráficos y bandas sonoras. Sin embargo, afirman que depende del videojuego, ya que al igual que ocurre con el cine, no todos los lanzamientos poseen esa calidad artística. Más allá de su valor artístico, vuelven a aflorar comentarios sobre que los videojuegos ayudan a mucha gente.

Moderadora: *hay varias artes como son el cine, la literatura... La noticia se refiere a que si el videojuego también podría ocupar ese lugar.*

Chico, 16 años: *ojalá, pero no.*

Chica, 13 años: *ya, me extrañaría, con la mala fama que tienen a veces... (se refiere a los videojuegos)*

Chico, 12 años: *a mí me gustaría, la verdad. Porque la música, los gráficos... son buenísimos.*

Chica, 12 años: *bueno, hay de todo...*

Chico, 16 años: *sí como las películas, no todas son buenas, pero en general los videojuegos... sí.*

Chico, 12 años: *pero yo pienso que, los videojuegos que son algo que ayuda a mucha gente y lo merecen.*

(Extracto tomado del G1, p. 6).

Por otro lado, en el G2 surgió el debate sobre inconvenientes del uso de videojuegos. De esta forma, reconocieron que los videojuegos pueden distraer de realizar otras actividades, admitiendo, sobre todo los chicos, que con frecuencia habían dejado de lado otras tareas (especialmente los estudios) para dedicarse al uso de videojuegos.

“-Bueno... El año pasado lo hice a menudo, yo no me escondo” (Chico, 17 años, G2, p. 4).

Aspectos más valorados de los elementos que componen un videojuego

En cuanto al aspecto que más valoran de los videojuegos, afirman que la historia o el *lore*.

Todos: *la historia.*

Chico, 12 años: *el lore también está muy bien.*

Chica, 13 años: *sí, sí.*

Chico, 16 años: *el lore, el lore. De locos.*

Moderadora: *O sea, lo que más os gusta ya no es solo la historia del propio videojuego sino la que se crea alrededor de él.*

Chica, 13 años: *bueno sí, claro, el lore es la historia.*

(Extracto tomado del G1, p. 7).

En esta cita, se observa cómo las personas participantes otorgan gran importancia a las narrativas de los videojuegos y al *lore* que se genera en torno a ellos. Esto indica que valoran no solo la historia en sí, sino también los personajes y el contexto que enriquece la experiencia de juego, lo que podría ser aprovechado en contextos educativos, por ejemplo, como base para diseñar experiencias gamificadas.

6.1.3. El papel de las familias

Supervisión parental

En la mayoría de los casos, hablar sobre los contenidos presentes en los videojuegos o jugar a videojuegos con la familia no es una práctica común en la

adolescencia. Sin embargo, en aquellos casos de nuestra investigación donde se fomentaba esta actividad, el juego elegido era *Brawl Stars*, clasificado con PEGI 7. Este título es un juego gratuito y libre de anuncios, aunque, es cierto que también existe la posibilidad de gastar dinero real a través de compras integradas opcionales.

Moderadora: *¿Y jugáis a videojuegos con vuestras familias?*

Chica, 13 años: *No*

Chica, 12 años: *No*

(Chico de 16 años niega con la cabeza)

Chico, 12 años: *Yo sí. Al Brawl Stars.*

(Extracto tomado del G1, p. 3).

La elección de videojuegos como *Brawl Stars* para jugar en familia sugiere que la participación familiar en el uso de videojuegos puede influir positivamente en la selección de títulos más accesibles y adecuados para todas las edades, promoviendo una mayor atención a los contenidos y temas presentes en el juego.

Actitud frente a advertencias parentales

En cuanto a la actitud frente a las advertencias parentales sobre el uso de videojuegos, el G1 afirmó que estas advertencias están basadas en la existencia de mitos y prejuicios sobre el uso de videojuegos por parte de sus familias, como por ejemplo que se van a quedar ciegos por un uso demasiado intenso.

Chico, 12 años: *Sí, típicos mitos...*

Chica, 13 años: *Sí, sí, hay mitos y prejuicios sobre los videojuegos.*

Chica, 12 años: *Sí, los hay.*

Chico, 12 años: *Que vamos a quedar ciegos.*

(Risas)

(Extracto tomado del G1, p. 2-3).

De este modo, la forma de actuar y posicionarse ante las advertencias parentales sobre el uso de videojuegos en algunos casos es de bromas o risas. No obstante, en general interpretan las advertencias realizadas por sus familias como una preocupación por su bienestar.

6.1.4. Contenidos de los videojuegos para la ECG

Aprendizaje con videojuegos

Sobre aspectos que han aprendido de los videojuegos, la siguiente cita revela una experiencia de aprendizaje práctico obtenida a través del videojuego "Minecraft", en particular sobre el concepto de gestión de recursos limitados. Minecraft, al ser un juego de construcción y mundo abierto, permite explorar, crear y sobrevivir en un entorno virtual. En este sentido, puede enseñar cuestiones valiosas sobre planificación, administración de recursos y resolución de problemas. En este caso, la chica parece haber interiorizado del videojuego *Minecraft* la importancia de administrar recursos de manera eficiente.

“-Se aprenden cosas con los videojuegos. Del Minecraft modo supervivencia aprendí que los recursos son limitados”(Chica, G2, p. 3).

También se hizo al *Among Us*, un juego de roles ocultos, en el que cualquiera puede ser un impostor o impostora.

“-Sí, y del Among (Among us) a no confiar en nadie (risas)”(Chica, G2, p.3).

Uso de videojuegos con fines educativos

Por otro lado, en cuanto al uso de videojuegos con fines educativos, las personas participantes que juegan a videojuegos se han mostrado fascinadas ante la posibilidad de introducir esta tecnología en las aulas. El grupo G1 muestra interés en el uso de videojuegos como Minecraft Education Edition.

Chico, 12 años: *de hecho, ya hay un minecraft que es el Minecraft Education Edition. Ese es un juego que ayuda y tiene algo de química y todo eso. Yo no pude probarlo.*

Chico, 16 años: *mis profesores nunca lo han usado, jamás.*

Chica, 13 años: *bueno una vez sí, uno que era de un coche y tenías que responder preguntas, pero era muy “aburrío”. Porque la única opción que te daba era responder preguntas, no podías hacer nada más.*

(Extracto tomado del G1, p. 2- 3).

Como se observa en la cita anterior, parece haber una falta de experiencia real en el aula con estas herramientas, ya que en la mayoría de los casos el profesorado no usa videojuegos. Esto sugiere una desconexión entre lo que los estudiantes ven como una herramienta educativa útil y lo que realmente se aplica en la práctica educativa. En los casos en que el profesorado los ha usado, los videojuegos

consistían en *serious games* muy aburridos, en los cuales la mecánica principal era la resolución de preguntas.

6.2. Resultados obtenidos mediante el cuestionario sobre el alumnado de ESO del Principado de Asturias

La presentación de los resultados del cuestionario se ha estructurado en base a las dimensiones de análisis mostradas en la Tabla 15.

Tabla 15. Dimensiones de análisis del cuestionario

1. Uso de videojuegos, dispositivos utilizados para el juego y modos de juego
2. Percepción sobre las propias prácticas de uso y los contenidos de los videojuegos
3. Acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos; y.
4. Contenidos para la educación de ciudadanía global y el aprendizaje con videojuegos

En cada uno de los apartados se presentan, en primer lugar, los resultados derivados del análisis de los datos descriptivos (porcentajes, medias y desviación típica) correspondientes a cada categoría. A continuación, se explican los resultados obtenidos mediante el contraste de medias entre las variables de clasificación (género y cursos agrupados).

6.2.1. Uso de videojuegos, dispositivos utilizados para el juego y modos de juego

Los resultados descriptivos presentados en la Tabla 16 parece indicar que las personas encuestadas usan los videojuegos con frecuencias variables y heterogéneas, que van desde personas que no juegan nunca o casi nunca hasta personas que juegan todos los días. No obstante, las personas participantes que no juegan nunca son las menos numerosas (13.4%) mientras que el mayor porcentaje lo componen las que juegan una o dos veces por semana (35.3%). El dispositivo favorito para jugar es la consola, seguida del móvil o la Tablet y en último lugar el ordenador. Con respecto a los modos favoritos de juego a través de estos dispositivos parece que predominan los de tipo cooperativo online e individual online. En contraposición, los y las menores participantes en la investigación no juegan tanto individualmente sin estar conectados a internet, como tampoco suelen hacerlo de forma grupal sin conexión a internet.

Tabla 16. Resultados descriptivos sobre el uso de videojuegos, los dispositivos utilizados para este fin y modos de juego

Ítems	Nunca (%)	Una o dos veces por sema (%)	Más de tres veces por semana (%)	Todos los días (%)	Media	Desv Std
¿Con qué frecuencia usas los videojuegos?	13,4	35,3	25,2	26,1	2,64	1,01
Señala en qué dispositivos juegas a videojuegos:	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Móvil o tablet	15,41	35,74	27,87	20,98	2,54	0,99
Ordenador	41,86	32,89	11,30	13,95	1,97	1,05
Videoconsola	29,93	22,37	26,32	21,38	2,39	1,13
¿Cómo sueles jugar?	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Individual sin conexión	36,60	38,56	15,36	9,48	1,98	0,95
Grupal sin conexión	61,92	25,50	8,94	3,64	1,54	0,80
Individual online	17,43	25,99	31,58	25,00	2,64	1,04
Cooperativo online	24,67	19,74	23,36	32,24	2,63	1,17

En cuanto a los motivos por los que deciden comprar o jugar un videojuego, los datos recogidos en la Tabla 17 muestran que las mecánicas de juego, la profundidad de la historia y las recomendaciones de otras personas son los factores más influyentes para el alumnado participante a la hora de decidir. Por otro lado, el precio, la diversidad y riqueza de personajes y la banda sonora, la estética y arte del videojuego parecen tener una influencia menor en comparación con los factores mencionados.

Tabla 17. Resultados descriptivos sobre los motivos por los que deciden comprar o jugar un videojuego

¿Cuáles son los motivos por los que decides comprar o jugar un videojuego?	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
El precio	47,54	26,89	16,72	8,85	1,87	0,99
Las mecánicas de juego	22,04	20,72	30,92	26,32	2,62	1,10

La banda sonora, la estética y el arte del videojuego	43,61	20,33	20,98	15,08	2,08	1,12
La profundidad de la historia y las narrativas	34,21	20,72	22,70	22,37	2,33	1,17
La diversidad y riqueza de personajes	38,82	29,61	17,43	14,14	2,07	1,06
Recomendación de otras personas	24,26	25,57	35,41	14,75	2,41	1,01

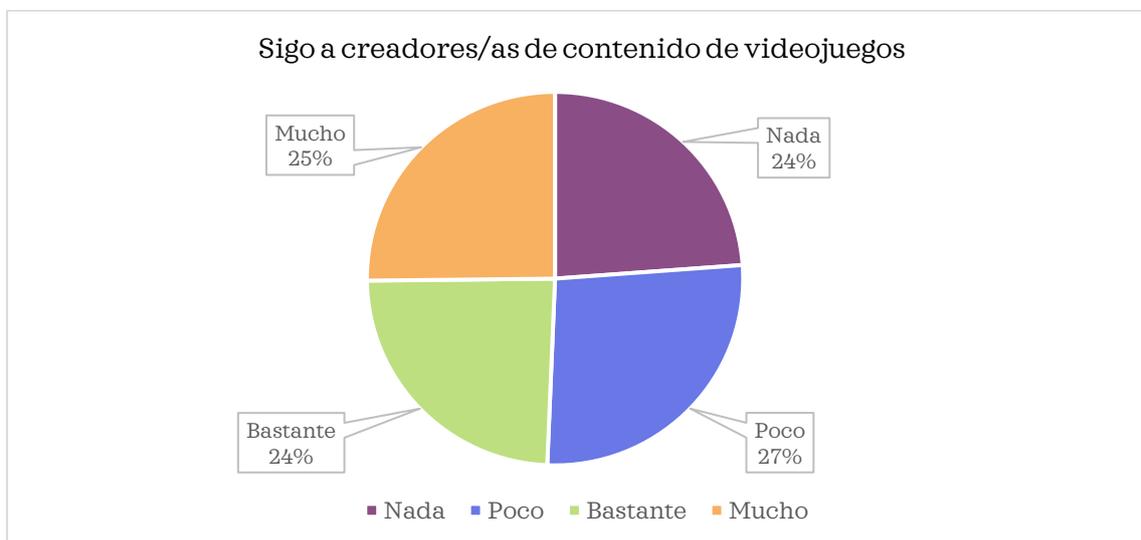
Con la intención de complementar la tabla anterior y mejorar la presentación y comprensión de dichos datos, el Gráfico 4 muestra la distribución de las respuestas sobre los motivos que llevan al alumnado a comprar o jugar un videojuego, agrupadas en dos categorías: "Nunca o poco" y "Bastante o mucho". Al realizar esta agrupación, se aprecia en mayor medida cómo las mecánicas de juego son un factor clave para una gran parte de los estudiantes (57.24%), lo cual refleja la importancia que el alumnado otorga a la jugabilidad e interactividad y en general a una experiencia de juego atractiva y bien diseñada. También, la profundidad de la historia y narrativa es un aspecto bastante o muy apreciado por casi la mitad de los estudiantes (45.07%). Igualmente, las recomendaciones de otras personas tienen un peso considerable para la mitad del alumnado a la hora de decidir (50.16%).

Gráfico 4. Motivos que influyen en la compra o selección de un videojuego



Por otra parte, el Gráfico 5 muestra una distribución equitativa entre las diferentes categorías de respuesta, destacando que los intereses del alumnado están bastante diversificados en cuanto a seguir a creadores/as de contenido de videojuegos. Un 23.84% del alumnado encuestado indica que no sigue “nada” a creadores/as de contenido de videojuegos. Este porcentaje, a pesar de ser el más pequeño, representa casi una cuarta parte de la muestra, lo que sugiere que una cantidad significativa de estudiantes no se interesa por el contenido generado por estos creadores. El 26.82% indica que sigue “poco” a creadores/as de contenido de videojuegos. Este grupo es el más grande, aunque solo por un pequeño margen, indicando que más de una cuarta parte de los estudiantes tienen un interés mínimo pero presente en este tipo de creadores de contenido. Otro 24.17% afirma seguir “bastante” a los creadores/as de contenido de videojuegos. El 25.17% restante sigue “mucho” a los creadores/as de contenido de videojuegos. Este dato refleja que otro cuarto del alumnado tiene un fuerte interés en el contenido generado por estos creadores. Estos porcentajes se asemejan bastante entre sí, mostrando un equilibrio en los niveles de interés del alumnado en cuanto a los creadores de contenido de videojuegos.

Gráfico 5. Seguimiento de creadores de contenido



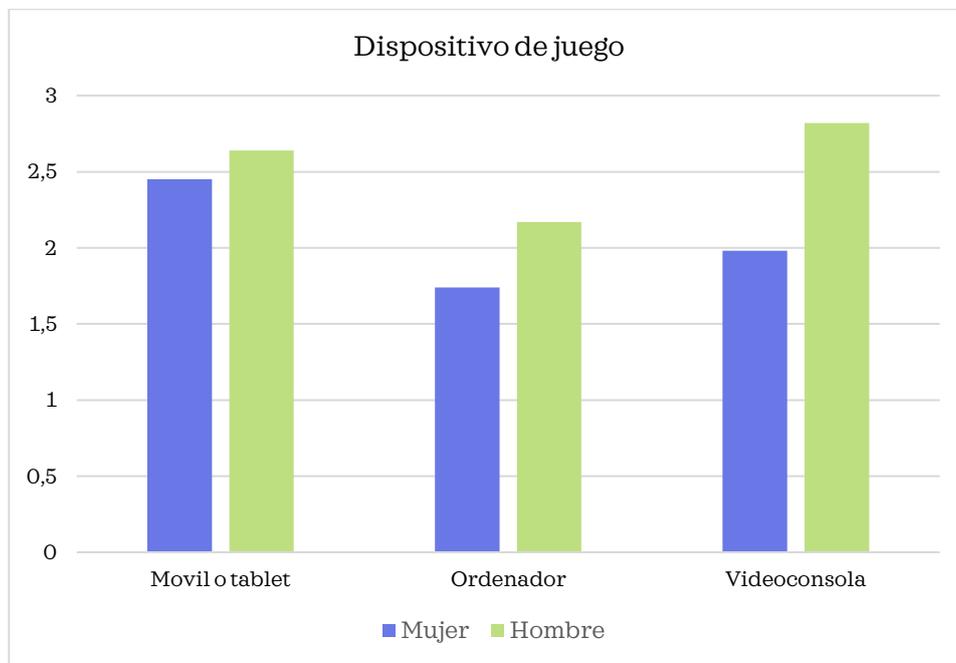
Atendiendo al contraste de medias, la primera diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres se encuentra en la frecuencia de uso de los videojuegos: las personas que se identifican como hombres reportan una frecuencia de uso mayor. La media de uso de este grupo es de más de tres veces por semana, mientras que la media de uso de las personas que se identifican como mujeres es de una o dos veces por semana (Tabla 18).

Tabla 18. Frecuencia de uso de videojuegos

Ítems		Media	Desv Std	p
¿Con qué frecuencia usas los videojuegos?	Mujer	2.11	0.85	<u>.000</u>
	Hombre	3.16	0.88	

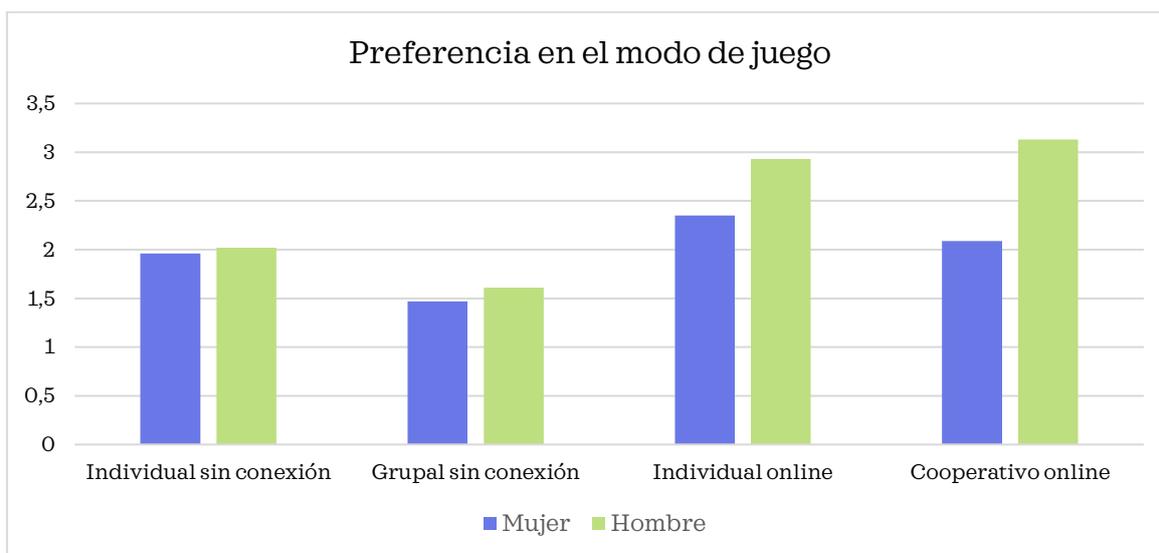
También existen diferencias significativas en torno al dispositivo o soporte de juego: los hombres hacen un mayor uso del ordenador y la videoconsola que las mujeres, tal y como se refleja el Gráfico 6. El dispositivo favorito para ellas es el móvil frente al ordenador y la consola.

Gráfico 6. Preferencia de hombres y mujeres por el dispositivo de juego



Además, los hombres (2.93) juegan significativamente más a videojuegos individuales online en comparación con las mujeres (2.35). Lo mismo sucede en el caso de los videojuegos cooperativos online: ellos (3.13) los usan significativamente más que ellas (2.09). Como conclusión, el análisis realizado muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres en varios aspectos del uso de videojuegos, especialmente en la frecuencia de uso, el uso de ordenadores y videoconsolas, y en los modos de juego individual online y cooperativo online, donde los hombres reportan una mayor implicación (Gráfico 7).

Gráfico 7. Preferencia en el modo de juego entre hombres y mujeres



Sin embargo, no se observan diferencias significativas en estos mismos aspectos cuando se comparan los grupos de 1º y 2º curso con los de 3º y 4º curso (Tabla completa disponible en Anexos). Estos hallazgos sugieren que el género influye en los hábitos de uso de videojuegos en el alumnado de la ESO y es un factor mucho más determinante que el curso académico.

6.2.2. Percepción sobre las propias prácticas de uso y los contenidos de los videojuegos

Con la finalidad de poder comprender cómo se percibe el alumnado participante a sí mismo frente al uso de los videojuegos, en esta dimensión de análisis se ha realizado una aproximación de su percepción frente a aspectos como el consumismo, la explotación, el capitalismo, la adicción a los videojuegos, etc. Los resultados descriptivos de esta dimensión aparecen recogidos en la Tabla 19 y entre los aspectos más llamativos destaca que una gran mayoría del alumnado (81.04%) considera muy o bastante divertidos los contenidos y las historias de los videojuegos. Además, no perciben que los videojuegos sean capitalistas ni que transmitan mensajes consumistas, como tampoco creen que tengan ideología política. Del mismo modo, un 41.97% afirma no percibir nunca prácticas de explotación o dominación por parte de Occidente (EEUU y Europa) representadas en los videojuegos que conocen. Por último, sobre la posibilidad de que los videojuegos creen adicción, los resultados muestran una dicotomía en las respuestas y división de opiniones, con un 49.66% que considera “Nunca” o “Poco” y un 50.33% Bastante” o “Mucho”, lo que indica polarización de percepciones y experiencias sobre este tema entre el alumnado participante en la investigación.

Tabla 19. Resultados descriptivos sobre la percepción del alumnado sobre su propio uso de videojuegos

Ítems	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Es posible aprender con los videojuegos	9,12	16,29	33,22	41,37	3,07	0,97
¿En los videojuegos que conoces las personas occidentales (de Europa o EEUU) suelen dominar y explotar a otras?	41,97	29,51	19,67	8,85	1,95	0,99
Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:						
Los videojuegos son capitalistas	37,87	27,24	20,27	14,62	2,12	1,08
Crean adicción	24,83	24,83	27,15	23,18	2,49	1,10
Producen aislamiento	40,73	39,74	12,91	6,62	1,85	0,88
Representan a gente como yo	38,61	30,36	19,80	11,22	2,04	1,02
Tienen ideología política	56,25	24,67	13,49	5,59	1,68	0,91
Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Los contenidos y las historias de los videojuegos son divertidos	8,17	10,78	40,52	40,52	3,13	0,91

6.2.3. Acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos

Los datos obtenidos indican que la edad media de comienzo de uso de videojuegos es de 7.50 años (Desv Std. 2,72) y más del 60% de los y las participantes afirman no jugar nunca o jugar poco a videojuegos no recomendados para su edad. No obstante, los y las participantes de forma generalizada no están teniendo o no perciben un acompañamiento en sus actividades de uso de videojuegos: más de un 70% afirma no haber jugado nunca o jugar poco a videojuegos con su familia. En cuanto a la realización de un control o seguimiento por parte de una persona adulta de las horas de juego y los contenidos de los videojuegos, el alumnado percibe que el profesorado no suele involucrarse en esta tarea, asimismo,

manifiestan que tampoco suelen realizar tutorías ni charlas informativas acerca del uso de videojuegos, sin embargo, según la percepción del alumnado, un 40% del profesorado es bastante o muy conocedor de los videojuegos que usan los y las menores y podría estar siendo consciente de los contenidos presentes en ellos. Igualmente, son más numerosas las familias que no realizan ningún control o seguimiento de las horas de uso y los contenidos presentes en los videojuegos. Además, más de la mitad de las familias tampoco hablan con el alumnado participante sobre los contenidos presentes en los videojuegos (59.67 “Nada” o “Poco”). No obstante, entre las familias es más común realizar un control o seguimiento sobre las horas de uso de videojuegos que sobre los contenidos presentes en ellos (Ver Tabla 20).

Tabla 20. Resultados descriptivos sobre el acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos

Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Un familiar controla las horas que juego con videojuegos	33,22	25,08	27,69	14,01	2,22	1,06
Un profesor o profesora controla los contenidos de los videojuegos	81,37	13,40	3,92	1,31	1,25	0,59
Un familiar controla los contenidos de los videojuegos	45,25	24,26	20,33	10,16	1,95	1,03
Suelo hablar con mi familia sobre los contenidos de los videojuegos	32,46	27,21	24,26	16,07	2,24	1,08
Un profesor o profesora controla las horas que juego con videojuegos	87,58	9,15	2,29	0,98	1,17	0,49
Ítems	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Mi familia y yo jugamos a videojuegos juntos	32,24	42,43	20,72	4,61	1,98	0,85
Suelo jugar a videojuegos no recomendados para mi edad	30,94	31,27	18,24	19,54	2,26	1,10
Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Mis docentes conocen los videojuegos que jugamos la gente de mi edad	26,38	32,57	29,32	11,73	2,26	0,98
Mis docentes han realizado una tutoría o charla	71,48	17,05	8,52	2,95	1,43	0,77

Atendiendo al contraste de medias no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto al acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos, ya que, según los datos obtenidos, tanto chicas como chicos parecen percibir en igual medida que profesorado y familiares no realizan acompañamiento, seguimiento y supervisión sobre el uso que hacen de los videojuegos.

Tabla 21. Diferencias significativas entre hombres y mujeres en el uso de videojuegos no recomendados para la adolescencia

Suelo jugar a videojuegos no recomendados para mi edad	<i>Mujer</i>	<i>1,80</i>	<i>0,89</i>	<i>.000</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2,63</i>	<i>1,11</i>	

Además, tal y como muestra la Tabla 21 se han encontrado diferencias significativas en el uso de videojuegos no recomendados para la adolescencia entre hombres y mujeres. Los hombres dicen jugar más que las mujeres a videojuegos no recomendados para su edad. Sobre este mismo ítem no se han encontrado diferencias significativas en la comparación entre los distintos cursos, por lo que consideramos que la diferencia de cursos no es un factor influyente en la tendencia a jugar a videojuegos no recomendados para su edad.

Tabla 22. Diferencias significativas sobre el acompañamiento, seguimiento y supervisión en el uso de videojuegos entre cursos agrupados de la ESO

Ítems		Media	Desv Std	p
Un familiar controla las horas que juego con videojuegos	<i>1º y 2º</i>	<i>2,41</i>	<i>1,08</i>	<i>.001</i>
	<i>3º y 4º</i>	<i>1,99</i>	<i>0,99</i>	
Un profesor o profesora controla los contenidos de los videojuegos	<i>1º y 2º</i>	<i>1,35</i>	<i>0,68</i>	<i>.001</i>
	<i>3º y 4º</i>	<i>1,13</i>	<i>0,41</i>	
Un familiar controla los contenidos de los videojuegos	<i>1º y 2º</i>	<i>2,14</i>	<i>1,05</i>	<i>.000</i>
	<i>3º y 4º</i>	<i>1,72</i>	<i>0,96</i>	
Un profesor o profesora controla las horas que juego con videojuegos	<i>1º y 2º</i>	<i>1,22</i>	<i>0,57</i>	<i>.046</i>
	<i>3º y 4º</i>	<i>1,10</i>	<i>0,37</i>	

Mis docentes conocen los videojuegos que jugamos la gente de mi edad	<i>1º y 2º</i>	<i>2,37</i>	<i>0,99</i>	<i><u>.037</u></i>
	<i>3º y 4º</i>	<i>2,13</i>	<i>0,96</i>	
Mis docentes han realizado una tutoría o charla informativa acerca del uso de videojuegos	<i>1º y 2º</i>	<i>1,55</i>	<i>0,86</i>	<i><u>.002</u></i>
	<i>3º y 4º</i>	<i>1,28</i>	<i>0,62</i>	

En cuanto al contraste de medias por curso, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre cursos sobre el acompañamiento, seguimiento y supervisión por partes de familiares y profesorado en el uso de videojuegos. El alumnado de primero y segundo de ESO opina que el profesorado conoce los videojuegos que usa la gente de su edad en mayor medida que el alumnado de tercero y cuarto de ESO. Igualmente, los datos indican que hay una mayor tendencia del profesorado a realizar más tutorías o charlas informativas sobre el uso de videojuegos con el alumnado de cursos inferiores. Esta tendencia también se mantiene en las familias, quienes controlan más las horas de uso y los contenidos presentes en los videojuegos en el alumnado de 1º y 2º de la ESO.

6.2.4. Videojuegos y ciudadanía global

Los resultados obtenidos para la dimensión ciudadanía global son muy amplios, por este motivo se presentan los resultados de esta dimensión agrupados en función de otras dimensiones y categorías creadas en base a los diferentes ámbitos que conforman la ciudadanía global: género, violencia y conflictos armados presentes en los videojuegos, interculturalidad, inclusión y diversidad en los videojuegos.

Género

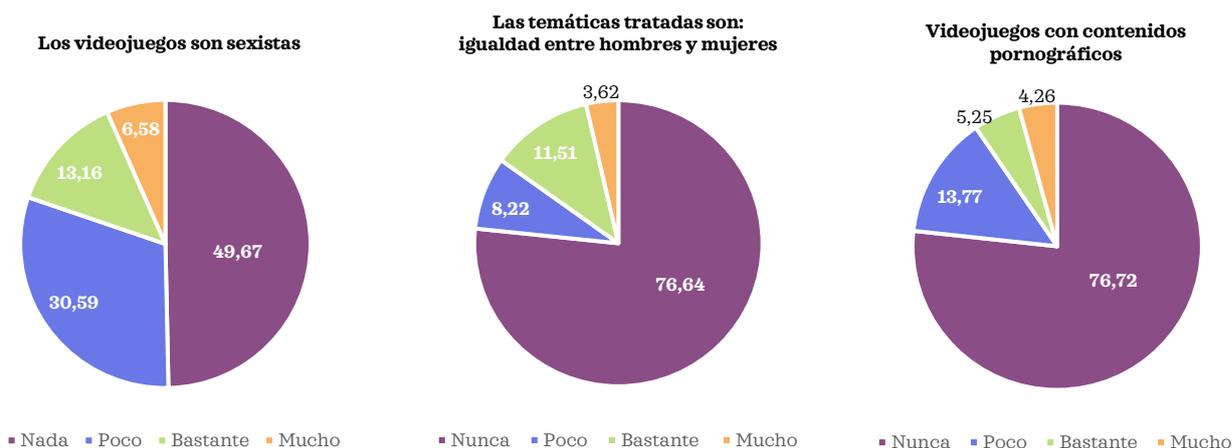
Con la finalidad de poder comprender cómo el alumnado de ESO percibe la dimensión de género en los videojuegos, hemos atendido a aspectos como las preferencias personales sobre el género de los personajes protagonistas, si la igualdad entre hombres y mujeres figura como temática tratada en los videojuegos que consumen, si consideran que los videojuegos son sexistas, si suelen jugar a videojuegos con contenidos pornográficos y si los personajes femeninos y masculinos aparecen representados con las mismas habilidades y cumplen las mismas tareas en igualdad de condiciones. La Tabla 22 muestra los resultados descriptivos correspondientes a los ítems que componen la dimensión género.

Tabla 23. Resultados descriptivos sobre la dimensión género

Ítems	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: igualdad entre hombres y mujeres	76,64	8,22	11,51	3,62	1,42	0,83
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Los videojuegos son sexistas	49,67	30,59	13,16	6,58	1,77	0,92
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: un hombre	26,25	14,29	24,25	35,22	2,68	1,20
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una mujer	31,68	18,37	26,53	23,47	2,42	1,16
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: un animal	37,79	19,06	20,40	22,74	2,28	1,19
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: un ser de fantasía	37,33	20,55	17,47	24,66	2,29	1,21
	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Los personajes femeninos y masculinos cumplen las mismas misiones y tienen las mismas habilidades en los videojuegos	28,90	17,94	20,27	32,89	2,57	1,22
Suelo jugar a videojuegos con contenidos pornográficos	76,72	13,77	5,25	4,26	1,37	0,77
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Suelo jugar a videojuegos sobre sexualidad	78,62	13,49	5,59	2,30	1,32	0,68

En el siguiente gráfico se han representado visualmente algunos de los datos más relevantes: aproximadamente el 85% del alumnado de ESO afirma no jugar nunca o poco a videojuegos en los que la temática tratada sea la igualdad

entre hombres y mujeres, sin embargo, frente a la afirmación de que los videojuegos son sexistas el 80.26% considera estar nada o poco de acuerdo con ella, en comparación con el 19.74% restante. Además, la mayoría del alumnado de ESO sostiene que no suele jugar a videojuegos con contenidos pornográficos (representando un 90%), frente a un 10% que sí juega bastante o mucho a videojuegos con este tipo de contenidos.

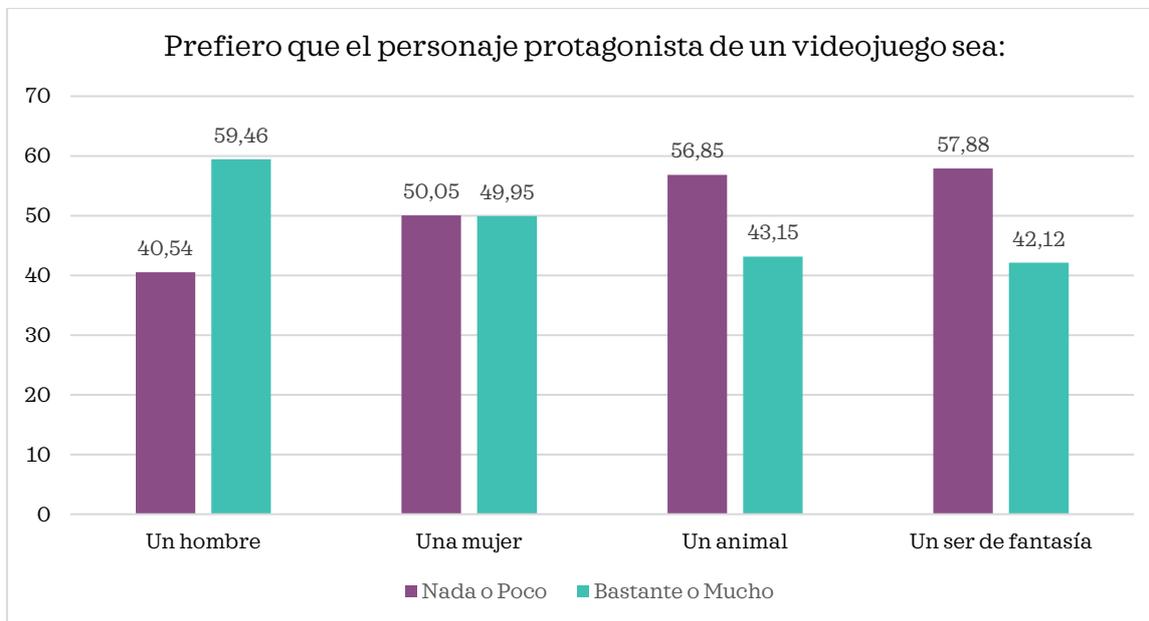


En cuanto a la preferencia sobre el personaje protagonista, el Gráfico 8 muestra los porcentajes globales del alumnado de la eso acerca de la preferencia sobre el tipo de personaje protagonista en un videojuego, dividido en cuatro categorías: un hombre, una mujer, un animal y un ser de fantasía. Los datos presentados en dicho gráfico indican una mayor predisposición del alumnado de ESO frente a personajes masculinos con un 35.22% eligiendo "Mucho" y un 24.25% "Bastante", lo que supone un 59.46% en total. Un menor porcentaje (40.54%) expresa una preferencia baja o nula por los protagonistas masculinos (14.29% y 26.25%, respectivamente).

El resto de opciones muestran preferencias más equilibradas, con una distribución más uniforme entre las categorías, sin embargo, los animales y seres de fantasía son los menos preferidos para ser personajes protagonistas, con una notable proporción (56.85% y 57.88% respectivamente) que no los consideran una opción atractiva. La preferencia por las protagonistas femeninas tiene un apoyo moderado (49.95%), aunque no mayoritario. No obstante, a un 31.68% no le gustaría nada que una mujer fuese el personaje protagonista y un 18.37% lo preferiría poco, lo que supone un 50.05% en total. Si se comparan los porcentajes

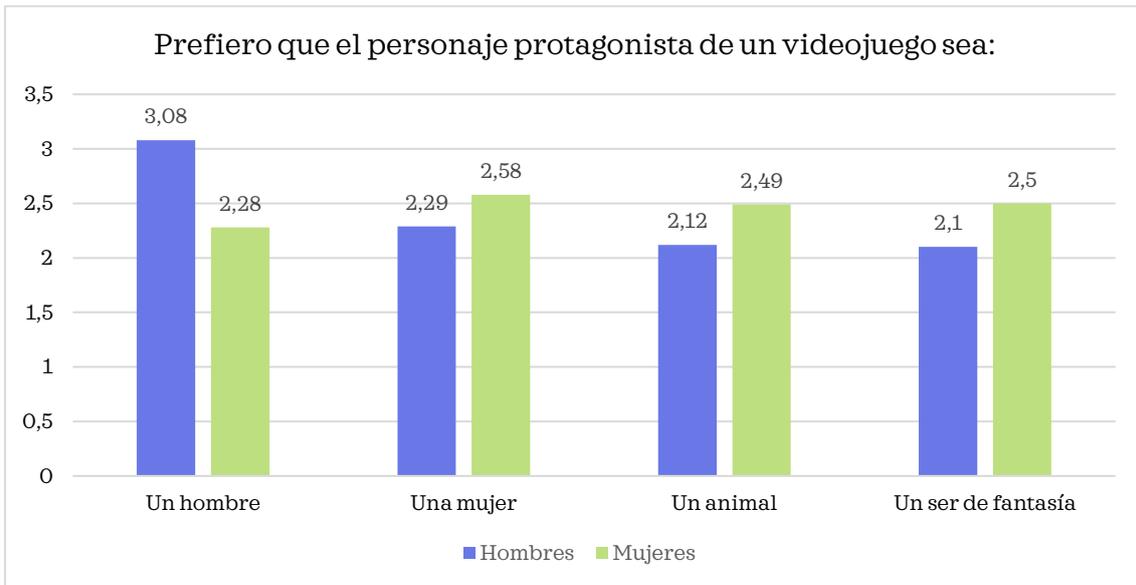
globales de preferencia de un personaje protagonista masculino y uno femenino se observa que existe una diferencia de casi un 10% en favor de los personajes masculinos.

Gráfico 8. Porcentaje de preferencia de personaje



El Gráfico 9 muestra el contraste de medias (en una escala de 1 a 4) de preferencia de hombres y mujeres sobre el tipo de personaje protagonista en un videojuego, dividido en cuatro categorías: un hombre, una mujer, un animal y un ser de fantasía. Atendiendo al contraste de medias, sobre la preferencia del personaje protagonista según el género es donde se encuentran las principales diferencias significativas: los hombres tienen una tendencia clara a preferir personajes masculinos, mientras que las mujeres son más flexibles y están más abiertas a personajes femeninos, animales y seres de fantasía. Si bien es cierto que las mujeres prefieren más a las protagonistas femeninas (media de 2.58) que los hombres (media de 2.29), esta diferencia no es tan marcada como en el caso de los hombres en la categoría de personajes masculinos (3.08). También es posible apreciar una tendencia de las mujeres a favor de personajes femeninos, ya que prefieren más a las protagonistas femeninas (2.58) que a los protagonistas masculinos (media 2.28).

Gráfico 9. Contraste de medias entre hombres y mujeres sobre la preferencia de personaje



En la Tabla 24 también se destacan otros aspectos relevantes como que, a pesar de que un 90% del alumnado participante manifestó no jugar nunca o poco a videojuegos con contenidos pornográficos, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a estos contenidos: los hombres (1,54) sostienen jugar más que las mujeres (1,15) a videojuegos con contenidos pornográficos. También, consideramos relevante que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, ni por cursos ni entre hombres y mujeres, sobre si los personajes femeninos y masculinos los roles que cumplen dentro de los videojuegos. En línea con este resultado, tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres participantes sobre la percepción del sexismo en los videojuegos ($p=.470$), lo que indica que, en general, tanto hombres como mujeres tienden a percibir un nivel bajo de sexismo en los videojuegos.

Además, tanto mujeres como hombres muestran una baja tendencia a jugar videojuegos sobre sexualidad, con medias cercanas a 1, que en la escala de Likert sugieren respuestas que oscilan entre "Nada" y "Poco". El valor p de .052 indica que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre mujeres y hombres en cuanto a su hábito de jugar videojuegos sobre sexualidad, aunque está cerca del umbral comúnmente aceptado de .05. Esto sugiere que, aunque hay una ligera diferencia en la media, no es lo suficientemente grande para ser considerada significativa.

Tabla 24. Diferencias significativas sobre género

Ítems		Media	Desv Std	p		Media	Desv Std	p
Los videojuegos son sexistas	Mujer	1.70	0.83	.470	1º y 2º	1.66	0.90	<u>.035</u>
	Hombre	1.77	0.96		3º y 4º	1.88	0.91	
Suelo jugar a videojuegos con contenidos pornográficos	Mujer	1.15	0.51	<u>.000</u>	1º y 2º	1.39	0.79	.404
	Hombre	1.54	0.88		3º y 4º	1.32	0.72	

En resumen, los datos de esta dimensión indican que de forma general las diferencias entre los primeros y últimos cursos de la ESO no son tan marcadas como las diferencias de género entre hombres y mujeres, aunque sí hay algunas variaciones significativas por cursos en la percepción del sexismo presente en los videojuegos ($p = .035$), mostrando una mayor percepción en los cursos superiores.

🚩 **Violencia y conflictos armados presentes en los videojuegos:**

Las percepciones ofrecidas por el alumnado de ESO sobre la violencia en los videojuegos son generalmente altas, especialmente en términos de contenido violento. Sin embargo, hay una clara distinción en la percepción sobre la violencia dentro de los videojuegos y dentro de la comunidad *gamer*, con una mayoría indicando que dicha comunidad no emplea violencia contra otras personas, tal y como se aprecia en las medias y porcentajes recogidos en la Tabla 25. Sobre la posibilidad de que los videojuegos potencien la agresividad, los resultados muestran una polarización en las respuestas, con un 56,72% que considera “Nunca” o “Poco” y un 43,28% Bastante” o “Mucho”, lo que indica diversidad de opiniones y experiencias entre el alumnado participante en la investigación. La mayoría del alumnado de ESO participante considera que los contenidos y las historias de los videojuegos son poco pacíficos, con un 78.69% ubicando su percepción entre "Nada" y "Poco". La media cercana a 2 (en una escala de 1 a 4) también refuerza esta percepción predominantemente negativa sobre la pacificación en los contenidos de videojuegos. En este sentido, la percepción de violencia en los videojuegos también es bastante alta, con un 66% de los encuestados seleccionando "Bastante" o "Mucho". A su vez, la media de 2.81

también indica una tendencia hacia la percepción de los videojuegos como violentos.

Tabla 25. Resultados descriptivos sobre violencia y conflictos armados

Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?: pacíficos	37.05	41.64	16.07	5.25	1.90	0.86
Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: son violentos	15.84	18.15	35.64	30.36	2.81	1.04
Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: potencian la agresividad	26.56	30.16	26.23	17.05	2.34	1.05
Suelo jugar a videojuegos sobre crímenes o delincuencia	28.38	26.07	23.43	22.11	2.39	1.12
Suelo jugar a videojuegos sobre conflictos armados o guerras	28.90	17.94	20.27	32.89	2.57	1.22
La comunidad gamer emplea la violencia contra otras personas	38.89	40.85	14.75	5.56	1.87	0.86

Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p = .000$) en la percepción de los videojuegos como violentos, los hombres los perciben como más violentos, teniendo una media (3.07) significativamente más alta. También hay diferencias significativas entre los cursos de la ESO ($p = .015$), con los cursos superiores (3º y 4º) percibiendo los videojuegos como más violentos en comparación con los cursos inferiores (1º y 2º).

Por otra parte, no se observan diferencias significativas por género ($p = .194$) ni entre cursos ($p = .313$) en la percepción de que los videojuegos potencian la agresividad, como tampoco en la percepción sobre que la comunidad *gamer* emplea la violencia contra otras personas, ni por género ($p = .165$) ni entre cursos ($p = .452$). Sin embargo, sí se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la frecuencia con la que juegan a videojuegos sobre crímenes o delincuencia ($p = .000$), con los hombres jugando más frecuentemente. También se da un caso similar con la frecuencia con la que juegan a videojuegos sobre

conflictos armados o guerras: existen diferencias significativas y son los hombres los que dicen jugar más a videojuegos con este tipo de contenidos (Tabla 26).

Tabla 26. Diferencias significativas sobre la percepción de la violencia y conflictos armados en videojuegos

Ítems		Media	Desv Std	p		Media	Desv Std	p
Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: son violentos	Mujer	2.51	1.06	<u>.000</u>	1 ^o y 2 ^o	2.67	1.02	<u>.015</u>
	Hombre	3.07	0.95		3 ^o y 4 ^o	2.96	1.05	
Suelo jugar a videojuegos sobre crímenes o delincuencia	Mujer	2.03	1.07	<u>.000</u>	1 ^o y 2 ^o	2.34	1.10	.313
	Hombre	2.70	1.07		3 ^o y 4 ^o	2.47	1.14	
Suelo jugar a videojuegos sobre conflictos armados o guerras	Mujer	2.00	1.16	<u>.000</u>	1 ^o y 2 ^o	2.55	1.20	.771
	Hombre	3.06	1.03		3 ^o y 4 ^o	2.59	1.24	

En base a los datos presentados en la Tabla 26 sobre contraste de medias y diferencias significativas se observa que los hombres tienden a percibir los videojuegos más violentos que las mujeres. Del mismo modo, los hombres afirman jugar más a videojuegos sobre crímenes y delincuencia, y conflictos armados y guerras que las mujeres. Las diferencias por cursos son menos pronunciadas, aunque en algunos casos los cursos superiores tienen percepciones ligeramente diferentes a los inferiores.

Interculturalidad, inclusión y diversidad en los videojuegos:

El análisis descriptivo presentado en la Tabla 27 muestra que el 41.78% del alumnado considera que las historias y contenidos de los videojuegos son bastante diversos y el 21.38% considera que lo son mucho. No obstante, pese a que esta mayoría considera que los contenidos y las historias de los videojuegos son diversos, la mayor parte del alumnado percibe los videojuegos como nada o poco inclusivos (68.42%). De esta forma, el 88.41% manifiesta que representan poco o nada a personas con discapacidad y el 86.18% también considera que hablan poco o nada sobre justicia y derechos LGTBIQ. Igualmente, el porcentaje que juega bastante o mucho a videojuegos que traten sobre derechos de la infancia es extremadamente bajo (3.96%). Por otro lado, una proporción muy notable de

estudiantes (76.89%) afirma detectar “poco” o “nada” actitudes sexistas, homófobas o racistas en algunos videojuegos.

Tabla 27. Datos descriptivos sobre interculturalidad, inclusión y diversidad en los videojuegos

Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?: Inclusivos	35.20	33.22	21.38	10.20	2.07	0.99
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?: Diversos	12.17	24.67	41.78	21.38	2.72	0.93
Representan a personas con discapacidad	51.32	37.09	7.62	3.97	1.64	0.79
Hablan sobre justicia y derechos LGTBIQ	67.76	18.42	8.55	5.26	1.51	0.86
Suelo jugar a videojuegos sobre salud mental	68.11	20.27	5.32	6.31	1.50	0.86
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: Amistad y buenos tratos	49.67	25.66	16.45	8.22	1.83	0.98
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?: Multiculturales	28.85	27.54	28.85	14.75	2.30	1.04
Tienen contenidos racistas	50.16	30.49	13.11	6.23	1.75	0.91
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una persona blanca	30.17	17.29	23.39	29.15	2.52	1.20
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una persona de una cultura distinta a la propia	32.99	22.79	23.47	20.75	2.32	1.14
Ítems	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: pobreza y desigualdad	65.68	17.49	6.93	9.90	1.61	0.99
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: derechos de la infancia	83.17	12.87	2.31	1.65	1.22	0.57
Suelo detectar actitudes sexistas, homófobas o racistas en algunos videojuegos	43.56	33.33	14.19	8.91	1.88	0.96

En cuanto a las diferencias significativas y el contraste de medias sobre la percepción de diversidad en los videojuegos, las mujeres tienen una media de 2.53 (Desv. Std = 1.00) y los hombres una media de 2.91 (Desv. Std = 0.81), con un valor p de .000. Esta diferencia es estadísticamente significativa, indicando que los hombres perciben una mayor diversidad en los contenidos e historias de los videojuegos comparado con las mujeres. En cuanto al contraste de medias entre cursos, solamente se han encontrado diferencias significativas en el ítem sobre la detección de actitudes sexistas, homófobas o racistas en algunos videojuegos, los estudiantes de primero y segundo curso presentan una media de 1.78 (Desv. Std = 0.91) y los de tercero y cuarto una media de 2.03 (Desv. Std = 1.01), con un valor p de .022, lo que sugiere que los estudiantes de cursos superiores detectan más estas actitudes, tal y como refleja la Tabla 27 (Tabla completa con todos los ítems disponible en Anexos).

Tabla 28. Diferencias significativas interculturalidad, inclusión y diversidad en los videojuegos

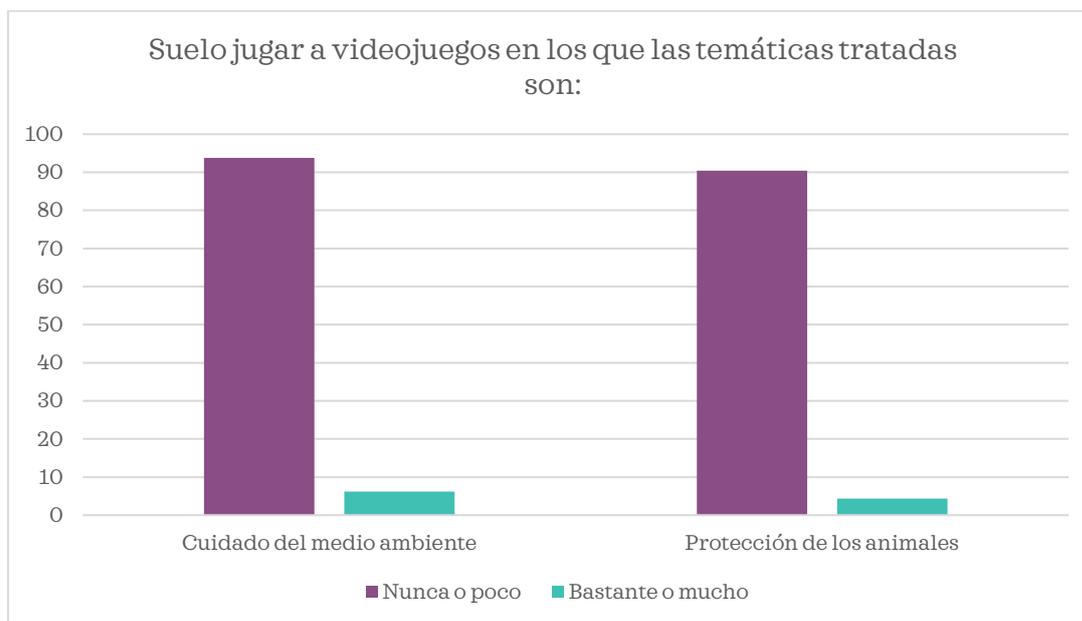
Ítems		Med	Desv Std	p	Media	Desv Std	p
Los contenidos y las historias de los videojuegos son diversos	<i>Mujer</i>	2.53	1.00	<u>.000</u>	<i>1º y 2º</i> 2.71	0.93	.791
	<i>Hombre</i>	2.91	0.81		<i>3º y 4º</i> 2.74	0.95	
Suelo jugar a videojuegos sobre salud mental	<i>Mujer</i>	1.32	0.67	<u>.005</u>	<i>1º y 2º</i> 1,53	0.86	.360
	<i>Hombre</i>	1.59	0.91		<i>3º y 4º</i> 1.44	0.83	
Los contenidos y las historias de los videojuegos son Multiculturales	<i>Mujer</i>	2.15	1.00	<u>.035</u>	<i>1º y 2º</i> 2.25	1.09	.244
	<i>Hombre</i>	2.42	1.05		<i>3º y 4º</i> 2.36	0.98	
	<i>Mujer</i>	1.57	0.75	<u>.001</u>	<i>1º y 2º</i> 1.71	0.90	.428

Tienen contenidos racistas	<i>Hombre</i>	1.92	1.00		<i>3º y 4º</i>	1.79	0.90	
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una persona blanca	<i>Mujer</i>	2.31	1.15	<u>.009</u>	<i>1º y 2º</i>	2.51	1.21	.989
	<i>Hombre</i>	2.68	1.20		<i>3º y 4º</i>	2.51	1.19	
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: pobreza y desigualdad	<i>Mujer</i>	1.35	0.77	<u>.000</u>	<i>1º y 2º</i>	1.64	1.02	.633
	<i>Hombre</i>	1.83	1.09		<i>3º y 4º</i>	1.58	0.95	
Suelo detectar actitudes sexistas, homófobas o racistas en algunos videojuegos	<i>Mujer</i>	1.74	0.84	<u>.024</u>	<i>1º y 2º</i>	1.78	0.91	<u>.022</u>
	<i>Hombre</i>	1.99	1.02		<i>3º y 4º</i>	2.03	1.01	

🌱 Sostenibilidad en los videojuegos

El Gráfico 10 muestra la frecuencia con la que el alumnado afirma jugar a videojuegos que tratan temas relacionados con el "cuidado del medio ambiente" y la "protección de los animales". Los resultados indican que la gran mayoría juega poco o nunca a videojuegos que aborden estas temáticas. Como consecuencia, el porcentaje de estudiantes que juega "bastante o mucho" a videojuegos con estas temáticas es muy bajo. Este patrón sugiere que los videojuegos que abordan temas de cuidado ambiental o protección de los animales no son comunes entre los videojuegos preferidos por la adolescencia. También indica que este tipo de temáticas no está suficientemente representadas o promovidas en los videojuegos comerciales más populares.

Gráfico 10. Frecuencia de juego a videojuegos sobre cuidado del medio ambiente y protección de los animales



Por otro lado, el análisis del ítem sobre si los videojuegos transmiten mensajes consumistas refleja que una mayor proporción del alumnado participante no percibe los videojuegos como promotores de consumismo. Observamos que el 36,39% del estudiantado respondió "Nunca" y el 33,11% indicó "Poco", lo que en conjunto representa un 69,5% que no percibe que los videojuegos sean consumistas. En contraste, solo un 19,34% respondió "Bastante" y un 11,15% "Mucho", sumando un 30,49% del alumnado que consideran que los videojuegos tienen una carga consumista moderada o alta (Tabla 29).

Tabla 29. Porcentajes y media del ítem "los videojuegos transmiten mensajes consumistas"

Ítem	Nunca (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Los videojuegos transmiten mensajes consumistas	36,39	33,11	19,34	11,15	2,05	1,00

6.2.5. Contenidos para la educación de ciudadanía global y el aprendizaje con videojuegos

El análisis de los datos muestra una variedad de percepciones del alumnado sobre el impacto de los videojuegos en ideas o imaginarios relacionados con la educación para la ciudadanía global y en su aprendizaje y desarrollo

personal. La media de 2.71 (Desv Std 1.15) refleja una tendencia general positiva hacia el uso de videojuegos por parte de sus docentes para trabajar contenidos en educación, aunque con una considerable dispersión en las opiniones. Un 67.99% afirma haber mejorado bastante su habilidad con la tecnología (40.52%) y mucho (26.47%) gracias a los videojuegos. Un 81.79% percibe que los videojuegos no ayudan a concienciar sobre problemas globales. Un 58.89% cree que los videojuegos fomentan la colaboración bastante o mucho.

Tabla 30. Datos descriptivos de los contenidos para el aprendizaje y la ECG

Ítems	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos? Educativos	29.93	41.45	22.70	5.92	2.05	0.87
Me gustaría que mis docentes usasen videojuegos para trabajar contenidos educativos en clase	21.82	19.54	24.76	33.88	2.71	1.15
Jugar a videojuegos me ha ayudado a mejorar mi habilidad con la tecnología	14.71	18.30	40.52	26.47	2.79	1.00
Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los videojuegos:	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Ayudan a concienciar sobre problemas globales (clima, migraciones, salud, pobreza...)	49.67	32.12	12.25	5.96	1.75	0.86
Fomentan la colaboración	19.74	21.38	35.53	23.36	2.63	1.05
Potencian la competición	15.23	11.92	37.09	35.76	2.93	1.04
Potencian la sociabilidad y las relaciones	27.21	26.23	30.49	16.07	2.35	1.05
Los videojuegos no aportan beneficios	49.84	24.59	13.44	12.13	1.88	1.05
Son más los inconvenientes de usar videojuegos que los beneficios	49.02	32.35	11.11	7.52	1.77	0.92
El uso de videojuegos ayuda a:	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	Desv Std
Desarrollar la empatía	23.53	38.56	23.20	14.71	2.29	0.99

Ser tolerante	27.78	31.37	28.43	12.42	2.25	1.00
Concienciar sobre un tema	25.41	32.34	25.08	17.16	2.34	1.04
Cooperar con otras personas	13.77	12.13	35.41	38.69	2.99	1.03
Fomentar la creatividad	13.73	14.05	33.01	39.22	2.98	1.04
Desarrollar la imaginación	14.10	11.80	33.11	40.98	3.01	1.05
Crear comunidad	17.70	15.08	37.05	30.16	2.80	1.06
Conocer otras culturas	22.30	22.95	28.20	26.56	2.59	1.11
Conocerme más a mí mismo/a	30.59	29.28	20.72	19.41	2.29	1.10
Comprender contenidos de clase	41.78	32.89	16.45	8.88	1.92	0.97
Motivarme para el estudio	50.00	26.82	13.91	9.27	1.82	0.99
Desarrollar el pensamiento crítico	32.13	25.25	25.90	16.72	2.27	1.09
Conocer software y nuevas tecnologías	24.75	22.77	28.05	24.42	2.52	1.11
Desarrollar habilidades motrices	26.89	29.84	24.26	19.02	2.35	1.07

Los hombres muestran una mayor preferencia por el uso de videojuegos en la enseñanza en comparación con las mujeres ($p < 0,05$). Esta diferencia significativa sugiere que los hombres pueden estar más abiertos o entusiasmados con la idea de integrar videojuegos en el ámbito educativo (Tabla 31). Sin embargo, en cuanto a la percepción de que los videojuegos ayudan a concienciar sobre problemas globales, tanto hombres como mujeres tienen percepciones relativamente bajas en este aspecto y no hay diferencias significativas entre ellos ($p > .05$). No obstante, se detecta una ligera tendencia a que el alumnado de 1º y 2º curso perciba que los videojuegos conciencian más sobre problemas globales, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa respecto a 3º y 4º. Tampoco el curso influye significativamente en la preferencia por usar videojuegos en la educación, el estudiantado de todos los años muestra una fuerte preferencia por dicho uso.

Tabla 31. Diferencias significativas entre hombres y mujeres en los contenidos para el aprendizaje y la ECG

Ítems		Media	Desv	p	Media	Desv Std	p	
		Std						
Me gustaría que mis docentes usasen videojuegos para trabajar contenidos educativos en clase	Mujer	2.51	1.12	<u>.003</u>	1º y 2º	3.05	0.96	.828
	Hombre	2.91	1.13		3º y 4º	3.08	0.99	
Jugar a videojuegos me ha ayudado a mejorar mi habilidad con la tecnología	Mujer	2.46	0.99	<u>.000</u>	1º y 2º	2.82	0.94	.634
	Hombre	3.13	0.85		3º y 4º	2.76	1.06	
Fomentan la colaboración	Mujer	2.37	0.99	<u>.000</u>	1º y 2º	2.54	1.04	.091
	Hombre	2.80	1.03		3º y 4º	2.74	1.06	
Potencian la competición	Mujer	2.68	1.04	<u>.000</u>	1º y 2º	2.87	1.02	.247
	Hombre	3.21	0.95		3º y 4º	3.01	1.07	
Potencian la sociabilidad y las relaciones	Mujer	2.20	0.99	<u>.041</u>	1º y 2º	2.27	1.02	.108
	Hombre	2.45	1.05		3º y 4º	2.47	1.07	
Los videojuegos no aportan beneficios	Mujer	1.79	0.90	.084	1º y 2º	1.98	1.14	<u>.038</u>
	Hombre	2.01	1.17		3º y 4º	1.73	0.90	
Son más los inconvenientes de usar videojuegos que los beneficios	Mujer	1.70	0.84	.110	1º y 2º	1.87	0.99	<u>.022</u>
	Hombre	1.87	0.99		3º y 4º	1.63	0.80	

Además, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los ítems relacionados con la sociabilidad y las relaciones, la colaboración y la competición. Los hombres perciben ligeramente

más que los videojuegos potencian la sociabilidad y las relaciones en comparación con las mujeres ($p < .05$). Esta diferencia podría deberse a que previamente se detectó una mayor tendencia de los hombres a jugar a videojuegos cooperativos online. Del mismo modo, los hombres perciben más que los videojuegos fomentan la colaboración y tienen una percepción significativamente más alta de que los videojuegos fomentan la competición en comparación con las mujeres.

También los hombres participantes perciben, en mayor medida, mejora en sus habilidades tecnológicas debido al uso de videojuegos en comparación con las mujeres ($p < .001$). Estas diferencias significativas en la percepción de mejora de habilidades tecnológicas no se encuentran entre los diferentes cursos, por lo que se descarta que la edad o el nivel educativo este influyendo de igual forma que el género. Por último, no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a la percepción de que los videojuegos presentan más inconvenientes que beneficios. Ambos grupos manifiestan bajo nivel de acuerdo con esa afirmación.

Tabla 32. Percepción sobre los videojuegos

El uso de videojuegos ayuda a:		Desv		p	Media	Desv		p
		Media	Std			Std		
Desarrollar la empatía	Mujer	2.07	0.85	<u>.000</u>	1º y 2º	2.26	1.00	.683
	Hombre	2.48	1.02		3º y 4º	2.31	0.97	
Ser tolerante	Mujer	2.07	0.91	<u>.006</u>	1º y 2º	2.18	0.98	.189
	Hombre	2.39	1.02		3º y 4º	2.33	1.01	
Concienciar sobre un tema	Mujer	2.18	1.00	.050	1º y 2º	2.30	1.07	.563
	Hombre	2.42	1.01		3º y 4º	2.37	1.00	
Cooperar con otras personas	Mujer	2.75	1.03	<u>.000</u>	1º y 2º	2.96	1.06	.674
	Hombre	3.22	0.93		3º y 4º	3.01	1.00	
Fomentar la creatividad	Mujer	2.83	1.05	<u>.012</u>	1º y 2º	2.94	1.04	.470
	Hombre	3.13	0.99		3º y 4º	3.02	1.05	
Desarrollar la imaginación	Mujer	2.83	1.10	<u>.006</u>	1º y 2º	3.00	1.05	.902
	Hombre	3.17	0.94		3º y 4º	3.01	1.05	
	Mujer	2.50	1.04	<u>.000</u>	1º y 2º	2.74	1.07	

Crear comunidad	Hombre	3.11	0.96		3º y 4º	2.87	1.05	.287
Conocer otras culturas	Mujer	2.41	1.10	<u>.010</u>	1º y 2º	2.53	1.13	.350
	Hombre	2.74	1.07		3º y 4º	2.65	1.07	
Conocerme más a mí mismo/a	Mujer	2.00	1.00	<u>.000</u>	1º y 2º	2.35	1.12	.245
	Hombre	2.58	1.14		3º y 4º	2.20	1.06	
Comprender contenidos de clase	Mujer	1.80	0.89	.064	1º y 2º	2.02	1.00	<u>.041</u>
	Hombre	2.01	1.01		3º y 4º	1.79	0.90	
Motivarme para el estudio	Mujer	1.63	0.88	<u>.007</u>	1º y 2º	1.91	1.07	.064
	Hombre	1.94	1.01		3º y 4º	1.70	0.86	
Desarrollar el pensamiento crítico	Mujer	1.91	0.94	<u>.000</u>	1º y 2º	2.25	1.10	.747
	Hombre	2.59	1.10		3º y 4º	2.29	1.06	
Conocer software y nuevas tecnologías	Mujer	2.21	1.02	<u>.000</u>	1º y 2º	2.41	1.10	.056
	Hombre	2.79	1.12		3º y 4º	2.65	1.11	
Desarrollar habilidades motrices	Mujer	2.07	0.96	<u>.000</u>	1º y 2º	2.32	1.10	.645
	Hombre	2.60	1.10		3º y 4º	2.38	1.04	

Los hombres participantes tienden a percibir más beneficios de los videojuegos en el desarrollo de varias habilidades y conocimientos, como la empatía, la tolerancia, la cooperación, la creatividad, y la comprensión de nuevos temas. En la misma línea, los hombres creen que los videojuegos son más motivadores para el estudio que las mujeres. Además, la percepción de creación de comunidad a través de los videojuegos es mucho más fuerte en los hombres y, también, en mayor medida, ellos plantean que los videojuegos tienen impacto en el desarrollo del pensamiento crítico. En contraste, el análisis según el curso académico revela que las diferencias no son significativas en la mayoría de las áreas, salvo en la comprensión de los contenidos de clase. El alumnado de 1º y 2º año percibe que el uso de videojuegos le ayuda a comprender contenidos de clase en mayor medida que el de 3º y 4º curso.

6.3. Resultados de las entrevistas al profesorado y a las familias del alumnado de ESO

Los resultados del análisis de los datos que se obtuvieron en las entrevistas han sido presentados por bloques en función de las siguientes temáticas: relación entre videojuegos y ciudadanía global, percepción sobre los videojuegos, experiencia personal y resultados, y, por último, el papel de las familias y el centro educativo en el consumo de videojuegos por parte de los y las adolescentes. Cada una de estas temáticas la hemos organizado en subtemas para concretar más los resultados presentados, tal y como muestra la Tabla 33.

Tabla 33. Temas principales de los resultados de las entrevistas

Temas principales de los resultados	Subtemas clave
Videojuegos y ciudadanía global	Definición de ciudadanía global
	Ámbitos de ciudadanía global
Percepciones y valoraciones sobre los videojuegos	Identificación sobre los videojuegos más utilizados por el alumnado
	Percepción o valoración sobre la influencia de los videojuegos en el alumnado
	Percepción sobre el medio y la cultura gamer
	Percepción mitos o prejuicios sobre los videojuegos
Experiencia personal del profesorado con el uso educativo de videojuegos y resultados	Orígenes de la experiencia y motivación para llevarla a cabo
	Selección del videojuego y objetivos de aprendizaje
	Evaluación del alumnado durante las experiencias de uso de videojuegos
	Retos del uso de videojuegos
El papel de las familias y el centro educativo	Características del centro educativo y del entorno donde se llevan a cabo las experiencias de uso de videojuegos para el aprendizaje
	El rol de las familias en el uso de videojuegos
	Opinión del profesorado sobre la supervisión y acompañamiento que hacen las familias

Además, hemos optado por presentar los resultados del profesorado y las familias en conjunto, salvo en los casos donde se indica lo contrario o aquellas situaciones en las que las visiones de ambos grupos difieran. Esta decisión la hemos tomado por varios motivos. En primer lugar, porque detectamos que la visión de familias y profesorado coincidía en la mayoría de las cuestiones planteadas. En segundo lugar, debido a que casi la mitad del profesorado entrevistado son padres o madres. Como consecuencia, en varias ocasiones sus roles se entremezclaban y hacían referencia durante las entrevistas no solo a aspectos del uso de videojuegos en el aula, sino que también ejemplificaban basándose en sus experiencias en casa.

6.3.1. Relación entre videojuegos y ciudadanía global

En primer lugar, hemos detectado que existe una interacción polifacética entre los videojuegos y la ciudadanía global, es decir existe una diversidad y pluralidad de enfoques por parte del profesorado y las familias respecto a estos dos conceptos. Además, las interacciones que se producen entre ambos elementos dependen de varios factores más como los ámbitos de ciudadanía global, los usos de los videojuegos y las experiencias vividas durante este uso, la edad o el género, los retos y beneficios, etc. En el mapa de relaciones realizado con *Atlas.ti*, disponible en el Anexo XI, se pueden observar algunas de estas conexiones. Para explorar en profundidad esta interacción y las implicaciones que tiene para los objetivos de esta tesis, se han agrupado los resultados en torno a las definiciones e interpretaciones de ciudadanía global aportadas por las personas entrevistadas, incluyendo las dificultades o limitaciones que se encontraron a la hora de definirlo, y los ámbitos de ciudadanía global que más se mencionaron durante las entrevistas.

a) Definición de ciudadanía global

En la mayoría de las entrevistas en profundidad realizadas con el profesorado y las familias se manifestaron dificultades para dar una definición a este término. En bastantes casos se ha detectado que es un término que no suelen utilizar en su cotidianidad y con el que no se sienten muy familiarizados y familiarizadas. No obstante, todas las personas entrevistadas han sabido dar una explicación propia sobre cómo entienden la ciudadanía global, y el profesorado ha argumentado qué implicaciones cree que tiene este término para su labor docente.

“A ver, no... (dudas) no estoy muy familiarizada con el término, pero supongo que tiene que ver con sentirse ciudadano del mundo. ¿No? Sí. Y con... si eso, con que los alumnos se sientan parte de, bueno, en un mundo globalizado, del mundo. No de España, ni de Europa, ni de su pueblo, sino como parte de un todo más grande, supongo. No, no sé si...”(E12, p. 5).

En la mayoría de las citas referidas a este tema, tanto de familias como del profesorado, se hace mención a la globalización o al mundo globalizado para tratar de explicar este concepto.

“Parto de la base que no tengo ni idea sobre el tema, entonces voy a pensar... o sea, voy a decirte qué me transmite a mí la palabra o el concepto de ciudadanía global. Yo lo entiendo como una responsabilidad de todos por tener una vida mejor, que al final exista una convivencia donde de manera global, en este mundo globalizado que vivimos, tengamos todos una responsabilidad colectiva y vayamos hacia un uso responsable, por ejemplo, un uso responsable de la tecnología, un uso responsable de la naturaleza, etcétera. Yo es lo que me sugiere el concepto, no sé si va por esa línea o no”(E9, p. 20).

La cita anterior ejemplifica cómo aspectos tales como la convivencia, la responsabilidad colectiva y el uso responsable de los recursos, específicamente de la tecnología y los recursos naturales, son destacados a la hora de explicar el concepto de ciudadanía global.

“Pues me pillarías ahora mismo que no sabría darte una definición. Si tuviese que tirar así por deducción, pues hablaría de la interconexión de los ciudadanos con diferentes partes del mundo, como las nuevas tecnologías nos permiten esa conexión... y creo que tiraría un poco en esa línea. No, no me podría extender mucho más”(E3, p. 15).

También, se señala la interconexión entre distintas personas ciudadanas del mundo y se destaca el papel que las TIC pueden tener en este aspecto (aludiendo de alguna forma al concepto de ciudadanía digital). En la misma línea, el profesorado cree que los videojuegos pueden ser una herramienta que ayude a construir ciudadanía global de diversas maneras y especialmente como medio de trasmisión de información, de valores, etc., ya que, por ejemplo, tanto en el desarrollo de las narrativas como en los trasfondos de muchos de los videojuegos

actuales cada vez está más presente el contacto entre culturas como un aspecto positivo.

“Yo entiendo que (la ciudadanía global) es el reconocimiento del individuo como parte de una colectividad que va más allá de sus fronteras, como tal. En los videojuegos cada vez se nota más, sobre todo el hecho multicultural y multiétnico; donde el mestizaje, el contacto entre culturas es visto como positivo y necesario, tanto en el desarrollo de narrativas de videojuego, como en los trasfondos y el setting de muchos de ellos”(E7, p. 16).

Incluso, en una de las definiciones se hizo mención al videojuego *Papers Please*, el cual pone a la persona jugadora en el rol de una persona encargada del control fronterizo de un país ficticio.

“Lo que me viene a la cabeza con ciudadanía concretamente es el juego de Papers, Please. En ese juego tú decides si esa persona tiene la ciudadanía o no. Entiendo como que el derecho de todo el mundo de que se le considere ciudadano, de que tenga un acceso a unos recursos para vivir, es lo que entiendo”(E8, p. 20).

Por último, cuando se preguntó a las personas entrevistadas sobre la posibilidad de trabajar educación para la ciudadanía global mediante el uso de videojuegos, el profesorado coincidió en afirmar que no sólo es posible, sino que, además, puede resultar una herramienta muy adecuada para este fin. Entre los principales motivos dados, se estableció que algunas actitudes como la justicia, la tolerancia, la amistad o el respeto se aprenden a través de procesos con los cuales los videojuegos están estrechamente relacionados.

“Las actitudes son educacionales; el racismo es educacional, la tolerancia, la xenofobia, nadie nace con esto, se aprende. Como el sentido de justicia, no es demostrable a nivel molecular, ni la tolerancia, ni la amistad, ni el respeto, no es químicamente demostrable, es una actitud educada, una actitud recepcionada, es un proceso de inculturación en el que te ves inmerso, y los juegos tienen muchos de estos elementos”(E7, p. 21).

El planteamiento de ciudadanía global que sustraemos de las definiciones y afirmaciones del profesorado entrevistado se centra especialmente en actividades educativas y en la toma de conciencia, pero no tanto en la realización de acciones planificadas y concretas para el cambio social a través de los videojuegos. Finalmente, en la siguiente imagen (Imagen 13), a modo de síntesis, se

recogen en forma de nube de palabras, los términos más comunes en las definiciones sobre ciudadanía global aportadas por todas las personas entrevistadas.

Imagen 13. Nube de palabras sobre ciudadanía global



Elaboración propia

b) Ámbitos de ciudadanía global

A través del análisis de la información obtenida en las entrevistas en profundidad al profesorado observamos que no todos los ámbitos de la educación para la ciudadanía global (ECG) reciben la misma atención por parte del profesorado al plantearse el uso de los videojuegos como herramienta educativa. Parece que algunos ámbitos se priorizan sobre otros, ya sea por diferencias en las prioridades educativas, por los retos asociados al uso de videojuegos o, quizás, por otros factores que podrían estar influyendo en la selección y enfoque de los contenidos y que no se han puesto de manifiesto. De este modo, la cooperación, la inclusión, el género y, en menor medida la sostenibilidad, son los cuatro ámbitos que hemos detectado que el profesorado trabaja en el aula mediante el uso de videojuegos.

1. Cooperación e inclusión

La cooperación y la inclusión son ámbitos que están muy vinculados con el uso que el profesorado hace de los videojuegos en el aula, ya que, en muchas ocasiones, juegan un papel importante como recurso para la motivación del

alumnado, la superación de barreras sociales o educativas, la mejora de la participación y el fortalecimiento de lazos entre el grupo clase.

“Hemos estado jugando en la Play 4 al Overcooked para que trabajen el tema del cooperativo. Jugamos siempre con un estudiante por mando, más un estudiante más, qué hace efectos de coordinador o coordinadora, entonces sobre todo el juego es nada más para trabajar lo que es el trabajo en grupo. Juegan una partida, se ponen aparte en lo que pasa a jugar el siguiente grupo y debaten por qué le ha salido mal o no, plantean una estrategia para la siguiente partida y vuelven a jugar”(E3, p. 1).

Además, en la cita anterior se observa que la forma de trabajar este ámbito mediante el uso de videojuegos va mucho más allá de jugar a un videojuego en grupo, sino que también hay un proceso de planificación y reflexión del alumnado con el grupo de pares, planteando un análisis de posibles estrategias, fallos o aspectos a mejorar.

“La idea es que ellos generen los juegos para sus compañeros y entonces eso ya les mola más, porque ellos exigen la puntuación, ponen preguntas, ponen pruebas y tal, entonces también..., y van aprendiendo ciertos conceptos muy, muy básicos de programación”(E4, p. 6).

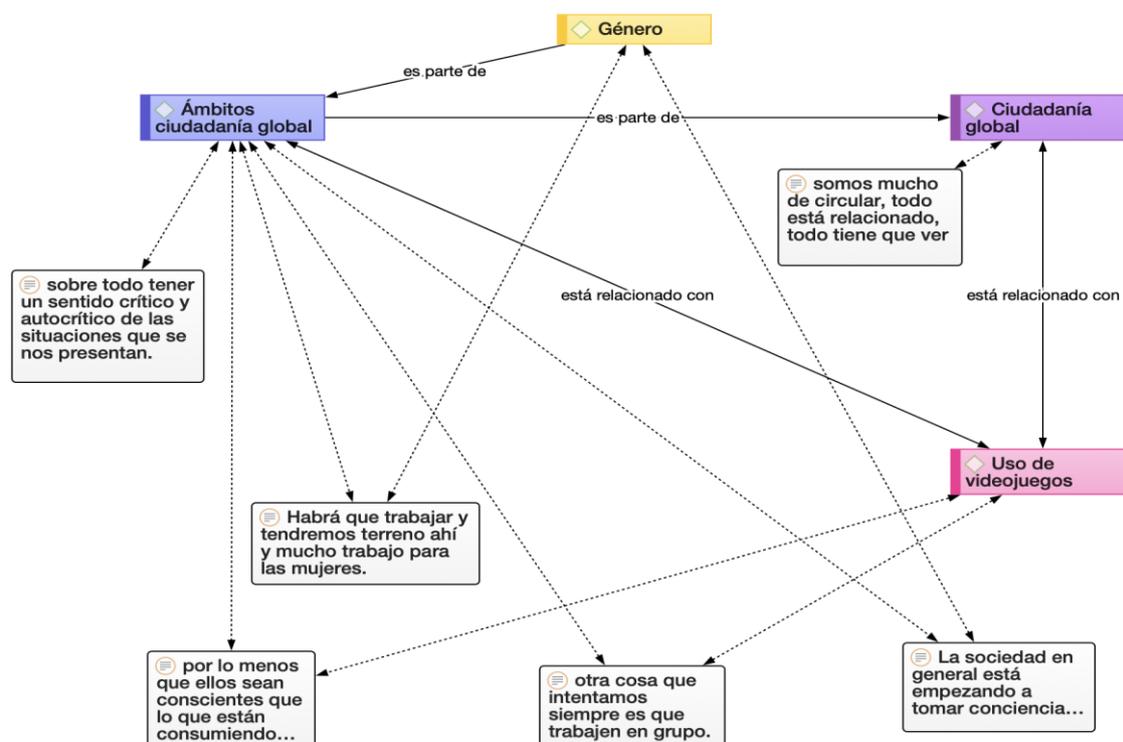
Por último, la cita anterior destaca cómo convertir el diseño de videojuegos en una actividad social y cooperativa, donde el propio alumnado crea videojuegos para sus iguales y participa activamente en la toma de decisiones durante el proceso, aumenta su motivación al mismo tiempo que les permite adquirir conocimientos básicos de programación.

2. Género

El género aparece como otro aspecto crucial para el profesorado, destacando cómo los videojuegos pueden ser una herramienta para abordar desigualdades de género, mediante la reflexión sobre la representación y el tratamiento de las identidades de género en este medio. De este modo, es importante señalar que este es el ámbito de ciudadanía global que más destacaba en el análisis por el numeroso volumen de citas asociadas. A continuación, en la Imagen 14, se muestra el mapa de relaciones entre códigos que hemos realizado con el programa *Atlas.ti*. En este mapa, las intersecciones entre las relaciones del código "Género" con "Ámbitos de ciudadanía global" y "Uso de videojuegos" resaltan la importancia que el profesorado otorga a abordar la desigualdad de género en estos campos, sugiriendo que, todavía, hay un terreno amplio por cubrir en términos de igualdad

y de la participación de las mujeres, tanto en la creación como en el consumo de videojuegos.

Imagen 14. Mapa de relaciones del código Género



El profesorado reconoce que a pesar de que la sociedad en general está más concienciada respecto a la igualdad de género, sigue existiendo la necesidad de abordar dichas desigualdades en el contexto de la ciudadanía global.

“Habrá que trabajar y tendremos terreno ahí y mucho trabajo para las mujeres. Porque vamos, esas posturas tan machistas que hay, fundamentalmente, tenemos que romper las mujeres, ellos no las van a romper por nosotras. Nuestra generación ya no lo vamos a hacer, tenéis que hacerlo vosotras” (E5, p. 19).

Algunas personas informantes, como muestra la siguiente cita, consideran que aún queda mucho trabajo por hacer respecto a la igualdad de género dentro de la industria del videojuego y que es un “terreno” que deberemos liderar principalmente, las mujeres.

“Nuestra generación y los mayores tenemos aquí grabado que sin los hombres no podemos hacer nada y yo creo que es al revés, que somos las mujeres las que tenemos que hacer, la guerra es nuestra. Ellos si quieren que

se apunten. Hay algunos que se apuntan ya, pero nosotras tenemos que dar la batalla, Cristina. ¿Por tanto, volviendo a las narrativas y a todo esto, quien hace, qué? Bueno, pues ahí, pues ahí tendríamos que meternos también, si son hombres solo los creadores, los diseñadores de videojuegos, coño, pues también coger ahí las mujeres y empezar nosotras a crear los videojuegos, a crear nuestro relato. (...) Es muy masculino, claro, pues entonces habrá que feminizar. ¿Pero claro, cómo se puede hacer? Nosotras integrándonos en ese mundo, ser informáticas y empezando a ser programadoras de videojuegos y estas cosas”(E5, p. 19).

En la misma línea, la cita siguiente destaca que las mujeres en las ramas STEAM no se reconocían hasta ahora, pero el hecho de visibilizar a estas mujeres, junto con acercar los videojuegos a las chicas en el aula de tecnología, está contribuyendo a que más mujeres se interesen.

“No se visibilizaban hasta ahora, yo creo que ahora pues eso, como que tomamos un poco conciencia todos. La sociedad en general está empezando a tomar conciencia, o algunos y empezamos a hacer que sobre todo desde los centros educativos que se visibilicen a las mujeres de esta rama y entre eso y pues la ayuda de los videojuegos en el aula de la tecnología, de los recursos digitales yo creo que sí que están haciendo que empiecen a cambiar las cosas un poco”(E4, p. 14).

3. Sostenibilidad

En cuanto al ámbito de la sostenibilidad y el uso responsable de los recursos, el profesorado entrevistado afirma la importancia de transmitir al alumnado aspectos tales como que no somos los únicos habitantes del planeta o preparar al alumnado para un mundo diverso, globalizado y en continuo cambio. Uno de las vías que se plantean en la cita siguiente es introducir este aspecto a través de la economía circular.

“Estamos introduciendo lo que sería el reciclaje en economía circular, entonces, nosotros somos mucho de circular, todo está relacionado, todo tiene que ver”(E4, p.8).

Uno de los motivos que justifican que el profesorado entrevistado de uno de los centros participantes trabaje el ámbito de la sostenibilidad respecto al resto de personas entrevistadas, es que en su equipo cuenta con profesorado de la materia de Biología y realizan codocencia.

“Ahora tenemos como codocencia, yo estoy en Biología con ella en codocencia, yo doy Tecnología”(E4, p. 25).

Además, otro de los aspectos valorados a la hora de trabajar este ámbito de la ECG es la cooperación, el trabajo en grupo y el desarrollo de videojuegos para enseñar a alumnado de cursos inferiores, tal y como se muestra en la siguiente cita.

“Pues si por ejemplo plantean un problema de..., ya te digo, planten un problema sobre la contaminación ambiental, pues hay que hacer juegos para enseñar a los pequeños. Entonces ahí ya les metemos Scratch. ¿Hay que hacer un anuncio? Pues pueden hacerlo o bien grabar un video y editarlo o bien hacer una animación con Scratch, y entonces como hay muchos que les gusta dibujar, pues esos les gusta mucho utilizar el Scratch con sus dibujos”(E4, p. 23).

Teniendo en cuenta la cita anterior, la herramienta utilizada para este fin es Scratch, que además permite incorporar los dibujos y creaciones propias del alumnado.

“Por lo menos que ellos sean conscientes que lo que están consumiendo es lo que le está vendiendo una persona”(E4, p. 9).

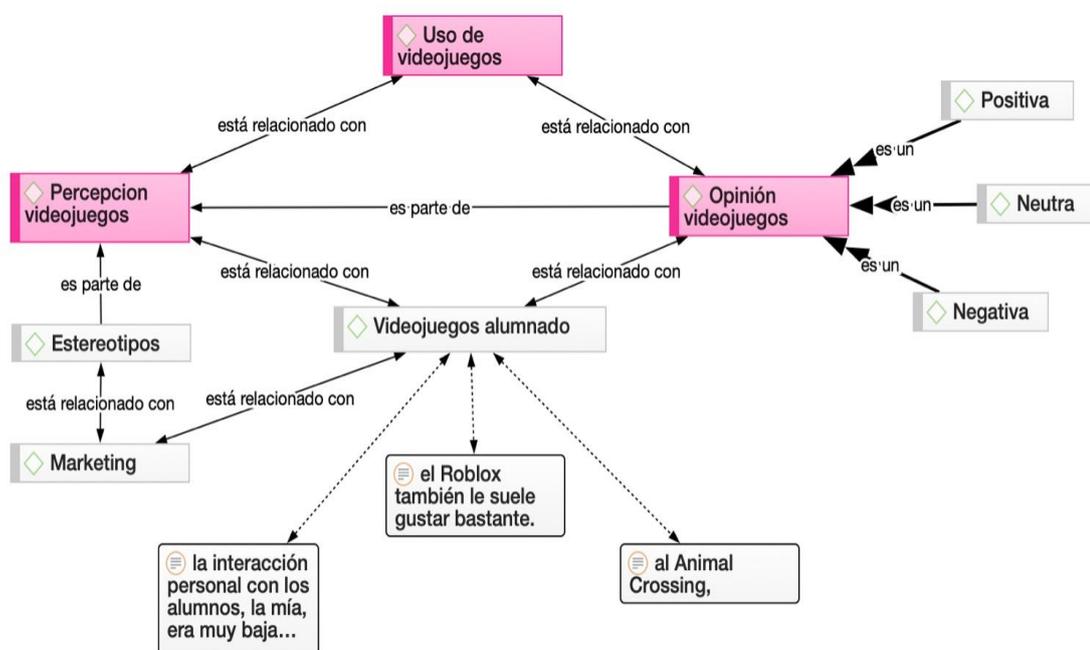
Por último, en la cita anterior identificamos que, en el ámbito de la sostenibilidad, más allá de trabajar el reciclaje o el uso responsable de los recursos, el profesorado también busca hacer reflexionar al alumnado sobre los propios hábitos de consumo de videojuegos.

6.3.2. Percepciones y valoraciones sobre los videojuegos

En el mapa de relaciones entre códigos realizado con *Atlas.ti* (Imagen 15), se muestra cómo el uso de videojuegos parece estar vinculado por el volumen de citas con la opinión sobre los videojuegos, lo cual sugiere que el uso y la experiencia directa de jugar puede impactar directamente en las opiniones que tanto profesorado como familias tengan de ellos. En definitiva, el uso de videojuegos y las opiniones que sobre ellos se forman en este proceso parecen influir en la percepción general que familias y profesorado tienen sobre los mismos. No obstante, el código “Percepción videojuegos” también se relaciona con los códigos “Estereotipos” y “Marketing”, lo que sugiere que la percepción de los videojuegos está influida por las representaciones sociales y las estrategias de mercado. De esta manera, el análisis realizado muestra que los estereotipos que existen en torno al videojuego están directamente relacionados con el código

“Marketing”, lo que indica que los estereotipos presentes en los videojuegos son, en parte, una consecuencia de cómo las personas perciben los videojuegos, dicha percepción está vinculada a cómo los videojuegos son comercializados y publicitados por la industria e incluso la prensa.

Imagen 15. Mapa de relaciones entre los códigos uso de videojuegos, percepciones y opiniones sobre videojuegos



🚦 Identificación de los videojuegos más utilizados por el alumnado

Según el profesorado entrevistado los juegos más utilizados por su alumnado son *FIFA*, *Fortnite*, *Minecraft*, *GTA V*, *Call of Duty*, *Roblox*, *Animal Crossing*, *Fall Guys* entre otros. Además, consideran que en muchos casos su alumnado juega a videojuegos que no son aptos para su edad. Tanto profesorado como familias coinciden en que el hecho de quedar en casa de un compañero o compañera para jugar a la “play” después de clase o conectarse para jugar online es una actividad de ocio que la adolescencia suele realizar con frecuencia.

“Les gustaba mucho jugar a la Play. Sé que jugaban seguro. Al FIFA, también yo no sé si ahora se llama FIFA, pero vamos ese de fútbol. También jugaban a uno que por lo visto es muy popular, que a mí no me gusta nada, que se llama GTA, que es de robar coches, y así que yo sepa...” (E12, p. 3).

También, se han detectado casos en los que el profesorado afirmaba abiertamente no saber concretamente a qué videojuegos jugaba su alumnado, pero sí manifiestan saber que su estudiantado usa videojuegos.

“Entrevistadora: *Por ejemplo, tú cuando dabas clase ¿eras consciente de que tu alumnado jugase a videojuegos y eras conocedora más o menos de qué jugaban ellos y ellas? ¿O, no tenías ni idea?*

E5: *Yo era consciente de que jugaban a videojuegos, pero mmmm. Yo no tenía ni idea de a qué tipo jugaban”*(E5, p. 5).

Percepción o valoración sobre la influencia de los videojuegos en el alumnado

El profesorado y las familias entrevistadas afirmaron que el uso de videojuegos y demás herramientas digitales influyen en cómo los adolescentes perciben el mundo que les rodea y en cómo interaccionan con él. De este modo, a través de sus comentarios, el profesorado ejemplificó cómo estas dinámicas han impactado en la forma en que el alumnado ve y se relacionan con el mundo, así como las diferencias generacionales en el uso de la tecnología. El salto generacional y la transformación en los hábitos tecnológicos implican que el profesorado, aunque se considere tecnológicamente competente se enfrenta a desafíos al tratar de integrar nuevas prácticas con herramientas digitales dentro del aula.

“Yo el día en el que las canciones empezaron a incluir “te borraré del Instagram” y cosas así, noté que había habido un salto generacional y que había un cambio en cómo estaba influyendo la cosa. En consecuencia, yo creo al final la gente ve el mundo a través de los ojos, y los ojos que tienen se forman con el contexto que tienen. (...). El otro día también íbamos a grabar, y se iban a grabar un video, y mi planteamiento era que cogiesen la tablet que tenemos en el centro y uno se pusiese a grabar y el resto pues fuesen hablando y luego se rotasen en el uso de la tablet, pero no, simplemente la apoyaron en una pared y se grabaron con la cámara delantera como si fuese un TikTok. Ya la manera en la que ven las cosas es diferente, hasta lo veo yo y mira que me considero una persona tecnológica y que el salto generacional no es tan grande”(E3, p. 9).

Esta reflexión señala que, aunque el docente está abierto al uso de tecnologías, reconoce que hay una diferencia en las formas de uso. Además, detectamos ciertas tensiones en cuanto a su rol docente y a su visión que, aunque pertenece a una generación que ha adoptado la tecnología, su uso y enfoque hacia

ella difiere del de las generaciones más jóvenes, que crecieron con estas plataformas y tienen una relación más intuitiva y fluida con ellas. Este profesor también apunta hacia una evolución en la percepción y el uso de la tecnología, que no es simplemente instrumental, sino cultural. De esta forma, el alumnado actual pertenece a una generación que ha crecido rodeada de tecnología, pero su conocimiento práctico está limitado a los intereses inmediatos o las aplicaciones que usan frecuentemente.

“Se les considera una generación súper tecnológica. ¿Ya y saben de tecnología? A mi parecer lo justo y para lo que les interesa. No tienen conciencia de seguridad, la mayoría no tienen conciencia de seguridad en internet ni uso general de diferentes dispositivos (...) si le pidiese que hiciese alguna cosa específica, pues probablemente no tendría mucha idea”(E3, p. 9).

La cita anterior refleja una crítica hacia el concepto de “nativo digital”, ya que consideran que, a pesar de ser una generación muy tecnológica, carecen de un conocimiento más profundo y crítico sobre la tecnología, particularmente en áreas como la seguridad en internet. A pesar de esto, el profesorado mantiene una visión positiva sobre los videojuegos y los considera una herramienta educativa más, de la que es importante hacer un buen uso, tal y como refleja la siguiente cita.

“Como todo, es cuestión de usarlos con tiento. Estas herramientas no proporcionan una solución definitiva a nada, pero son muy valiosas usadas con tiento”(E5, p. 11).

Por último, sobre qué temas preocupan al alumnado, que pudieran estar relacionados con ECG, parte del profesorado señala que, aunque los jóvenes mencionan temas globales de actualidad porque están presente en su entorno mediático y familiar, no parece que estos les impacten hasta el punto de generarles una verdadera preocupación o activismo.

“Bueno, hablaban mucho de la guerra de Ucrania porque fue justo el año que estalló la guerra de Ucrania. Y entonces pues se habla mucho de la guerra en Ucrania, pero tampoco creo que les quitase el sueño ni nada. Simplemente hablan de ello porque lo ven en casa. Verán las noticias. Diría que en general no. No tienen inquietudes de activistas”(E12, p. 13).

De este modo, la misma persona matiza que al tratarse de una zona rural, en ocasiones el alumnado manifestaba su deseo de viajar para ir a conocer otras

realidades, sin embargo, este deseo posiblemente no se corresponda a un sentimiento de pertenecer a una ciudadanía global.

“También había muchos que el día que estaban hartos del pueblo, querían salir a ver mundo”. Aunque no sé hasta qué punto tienen en mente lo de “yo soy ciudadano del mundo”. Creo, que más bien es: “Estoy harto de estar aquí, quiero ver otras cosas porque soy adolescente y esto no es suficientemente burbujeante” (E12, p. 12).

No obstante, a pesar de lo expresado en las citas anteriores, también hemos encontrado citas con temas que según el profesorado entrevistado preocupan a su alumnado. Uno de estos temas es el *bullying* y en la siguiente cita observamos que el alumnado se involucra en acciones concretas a través de las nuevas metodologías, como el diseño de una *app* para denunciar anónimamente este tipo de situaciones.

“Estoy haciendo con los críos ahora mismo, que me enseñaron ellos, hay una aplicación que es Glide para hacer aplicaciones para móvil, que se pueden hacer virguerías. Hicieron una aplicación para el acoso, para denunciar el acoso en las aulas y era anónimo y entonces bueno, encontramos otra aplicación externa que era el Zapier que te permitía enviar el correo anónimo y no sé qué y no sé cuánto” (E4, p. 19).

Uno de los motivos que pueden influir en que el alumnado lleve a cabo acciones relacionadas con la ciudadanía global, es que el profesorado se involucre como guía o coordinador del proyecto, ya que en la cita anterior la persona entrevistada manifiesta que está realizando esta actividad con el alumnado.

Percepción sobre el medio y la cultura gamer

El profesorado entrevistado en su totalidad, es o ha sido videojugador en algún momento de sus vidas, si bien los conocimientos que tienen sobre el medio varían de unas personas entrevistadas a otras, como se puede observar de sus distintas experiencias. También, para gran parte del profesorado entrevistado, la cultura de los videojuegos es muy rica y puede equipararse a la de cualquier otro medio considerado cultura: cine, literatura, música, etc.

“El videojuego como cultura y como comunidad, no solo como producto (...) Detrás de un videojuego hay mucho más” (E9, p. 23).

En la cita se deja entrever la idea de que, para aprovechar esta herramienta como recurso educativo, es necesario profundizar en el videojuego como elemento cultural, sobre el cual en ocasiones se construyen comunidades de personas jugadoras, es decir, visualizar el videojuego como algo más que un producto, ya que un videojuego entraña mucha más complejidad. Dentro de esa complejidad que rodea al videojuego, el profesorado también percibe que su uso influye en el alumnado, señalando que incluso puede llegar a distorsionar su visión de la realidad al mezclar elementos del videojuego con la realidad, especialmente en edades muy pequeñas.

“En el fondo yo creo que les distorsiona un poco la realidad. Porque ellos pues están viviendo o jugando en un mundo que no existe. No saben diferenciar el videojuego de la realidad, mezclan, en edades más tempranas claro”(E4, p. 7).

Por último, en la cita siguiente observamos cómo la persona informante señala que la representación objetiva y respetuosa de las mujeres y otros colectivos marginados está ganando lentamente más relevancia dentro de los videojuegos. Esto ocurre por ejemplo en videojuegos como la saga *Life is Strange*.

“Yo creo que la mujer está ganando más peso. Todos los colectivos de la sociedad también van apareciendo en los videojuegos poco a poco. Y hay juegos, pues como Life is Strange, en el que la protagonista es una chica, una adolescente que está en un instituto y que tiene relación, pues con otros colectivos, etnias, gente con diferente orientación sexual, entonces se representa, pues, de una manera respetuosa y de una manera objetiva, sin alarde, sin críticas, que creo que es como se debe representar, como con total normalidad” (E1, p. 6).

Percepciones sobre mitos y prejuicios sobre los videojuegos

Las personas entrevistadas también señalan la existencia de prejuicios en torno a los videojuegos, ya que existen algunas visiones, tanto por parte de otros miembros del profesorado como de la sociedad en general, que ensalzan únicamente sus defectos sin reconocer sus virtudes.

“Hay formas de entender lo que es un videojuego que siguen ancladas en una visión muy antigua. Sigue sin reconocerse en algunos casos las virtudes que pueda tener y se ensalzan solo los defectos”(E11, p. 5).

En aquellos aspectos relacionados con la violencia, el profesorado hace referencia a algunos casos mediáticos²:

“El tema del niño este que mató a su hermano, a su padre y su madre. ¿Por videojuego? No, no, eso no es así. Vamos, porque hay millones de niños que juegan y juegan y no matan. O sea que eso es extrapolar y buscar la noticia que llama la atención”(E5, p. 14).

Esta visión del profesorado subraya la importancia de abordar estos hechos desde una perspectiva integral.

“Creo que como en todo, se generan estereotipos y se promulgan cuando son necesarios para una cosa o para otra. El gran mito del chico de la catana que había matado a sus padres no era porque jugaba a videojuegos, sino porque tenía trastornos mentales”(E3, p. 5).

Respecto a estas citas, es importante destacar que los días previos a la realización de algunas de estas entrevistas, ocurrió un caso similar al mencionado³, que volvió a reavivar un debate en los medios sobre el uso de videojuegos, lo cual ha influido en las opiniones del profesorado. Este hecho hace que las percepciones sobre los videojuegos estén influenciadas no solo por las experiencias propias de las personas, sino también por las narrativas dominantes y actuales en los medios de comunicación.

6.3.3. Experiencia personal del profesorado con el uso educativo de videojuegos y resultados

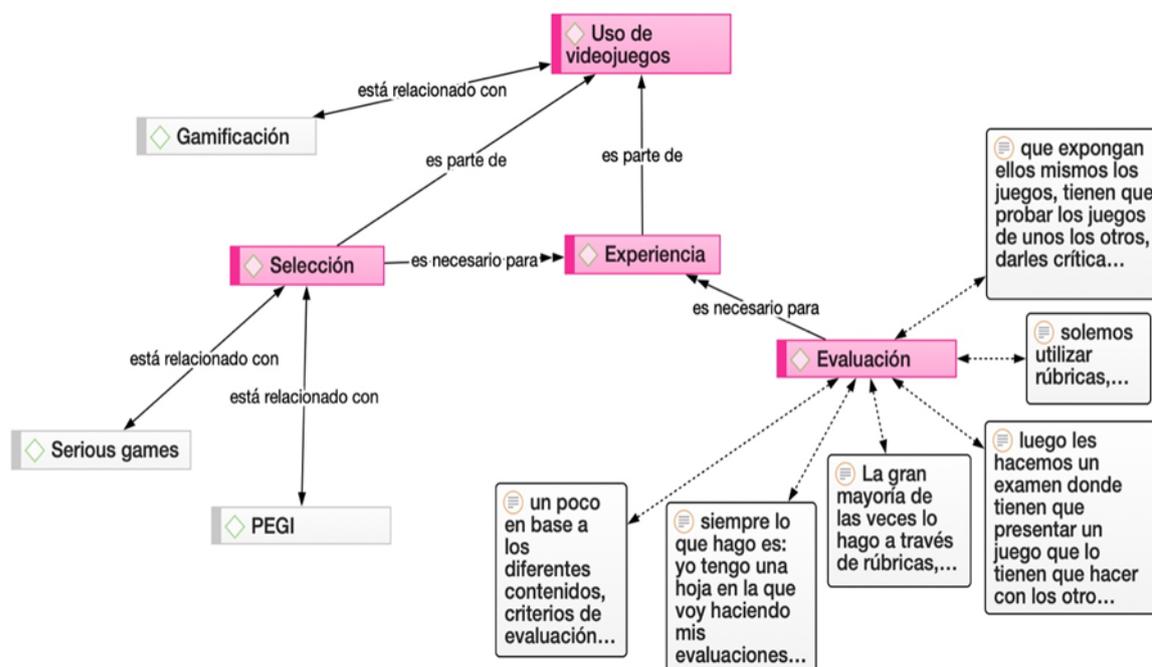
La Imagen 16 muestra el mapa de relaciones que hemos realizado con *Atlas.ti* para mostrar qué conexiones existen entre los códigos principalmente vinculados con las experiencias personales del profesorado en el uso de videojuegos. De forma genérica, observamos que la selección del videojuego que se va a utilizar en el aula y la evaluación, tanto del alumnado como de la propia experiencia llevada a cabo, es un proceso necesario para el desarrollo de estas experiencias educativas. De esta forma, para el profesorado participante la selección del videojuego que se va llevar al aula depende en gran medida del PEGI recomendado, y de si se busca

² En el año 2000 un adolescente mató a sus padres y su hermana con una Katana porque jugaba al videojuego Final Fantasy VIII. <https://www.lavanguardia.com/sucesos/20190308/46894439667/jose-rabadan-asesino-catana-crimen-padres-hermana-libre-reinsertado-las-caras-del-mal.html>

³ En febrero de 2022 un adolescente de 15 años asesinó a su familia porque su madre le castigó sin wifi y supuestamente estaba enganchado al videojuego *Fortnite*. <https://www.lavozdegalicia.es/noticia/espana/2022/02/14/parricida-elche-mato-padres-hermano-frio-timido-enganchado-fortnite/00031644833185304670701.htm>

utilizar un *serious game* o por el contrario se va a optar por un videojuego comercial.

Imagen 16. Mapa de relaciones de códigos vinculados con las experiencias del profesorado



También, las experiencias educativas llevadas a cabo dependen en gran medida de si dicha experiencia se va a basar en el propio uso de videojuegos como tal o, como alternativa, se va a tratar de una experiencia gamificada. En este sentido, observamos que esta última decisión depende de los objetivos de aprendizaje propuestos y de la propia motivación del profesorado.

🚦 Orígenes de las experiencias y motivaciones para llevarlas a cabo

Casi en su totalidad las experiencias de aula registradas en esta investigación surgen de la propia iniciativa del profesorado, solamente en el caso de un IES en Siero y otro centro en Cataluña podría decirse que se trata de un proyecto de centro que implica a profesorado de distintas áreas de conocimiento. Al tratarse en su mayoría de casos aislados que dependen del profesorado responsable de la materia impartida, la continuidad del uso de videojuegos como herramienta en el centro depende de la continuidad de ese profesorado, y dado que en muchos casos se encuentran en situación de interinidad, se complica la posibilidad de colaborar con otros compañeros y compañeras docentes o incluso la

implantación y posterior ampliación de proyectos que impliquen el uso de videojuegos en el centro.

En la siguiente cita, la persona informante señala que a pesar de que cuando empezó a dar clase utilizaba libro de texto, por su propia experiencia como *gamer* decidió usar juegos y videojuegos, ya que le habían servido para aprender y también podría servir esta herramienta con su alumnado.

“Lo bueno es que mi currículum no dice cómo tengo que enseñar y eso es una ventaja, pero para eso tengo que saberme mi currículum; aunque escucha, que yo cuando empecé, también tuve mi libro y tuve mis cosas, pero a mí no me bastaba, porque me prometí a mí mismo, que hubo muchas cosas de mis profes que yo repetiría porque me ayudaron, pero otras que no. Y qué hacía, podía repetir el modelo que me daba seguridad, o dar el salto y como mi experiencia decía que jugando aprendía; si yo aprendí por qué mis alumnos no”(E7, p. 20).

Una de las motivaciones que el profesorado destaca para llevar a cabo estas experiencias, es la capacidad de esta herramienta para despertar la motivación de alumnado, manifestando que funciona especialmente bien cuando se trata de alumnado que no tiene ninguna motivación para estar en el aula y que sufre desenganche escolar, por ejemplo, con alumnado repetidor y alumnado de FP Básica.

“Tenía un Grupo de Ámbito de críos que eran muy difícil y entonces ya, hacía una cosa al mes y era incapaz de..., porque claro, cansaban, entonces llegó un momento que me quedé sin recursos y los puse a trabajar con Scratch. Y fue un exitazo. Entonces, ahí conseguí pillar prácticamente a todos. Entonces, a partir de ahí empecé a generar cosas y se pueden hacer muchísimas, con Scratch se puede trabajar todas las materias. Puedes hacer juegos de cualquier asignatura y luego ellos los pueden generar. Entonces, yo fui por ahí”(E4, p. 13).

“Fortnite es un ejemplo absolutamente brutal de uso del radio de la circunferencia y la gente dice ¿cómo? La tormenta va disminuyendo su radio de tal manera que la circunferencia se va haciendo cada vez más pequeña, más pequeña, de tal manera que la ampliación y reducción de una figura geométrica se pone en valor. El uso del plano inclinado, la geometría y la triangulación desde un punto elevado para disparar a otro pone en evidencia que, la altura y la inclinación de uno de los lados de un triángulo es necesaria, pero lo mismo para la construcción. Cuando yo soy capaz de

que un alumno esté jugando y de repente diga ;miércoles, esto es lo de clase! ya está, la transferencia está hecha, no va a poder dejar de mirarlo, no va a poder negar que eso existe. El problema es que, en docencia, se explican las cosas sin explicar, ni comunicar, para qué sirven en el mundo real”(E7, p. 11).

En el ejemplo que se muestra en la cita anterior, la persona entrevistada cuestiona modelos de enseñanza y manifiesta que su motivación es que el alumnado haga una transferencia de conocimiento de los contenidos vistos en clase a su vida cotidiana. De esta forma, los videojuegos pueden resultar útiles para contextualizar los contenidos vistos en el aula con la realidad del alumnado, ya que esta persona considera que en muchas ocasiones no se da un aprendizaje contextualizado, si no que se explican conceptos que el alumnado no consigue dotar de significado real.

Selección del videojuego y objetivos de aprendizaje

Uno de los aspectos que el profesorado más valora a la hora de realizar la selección de un videojuego es la narrativa, ya que esta es considerada “el paraguas” sobre el que llevar a cabo muchas otras acciones educativas. Especialmente cuando un videojuego está compuesto por distintos modos de juego, las opciones narrativas se amplían mucho más, lo que ofrece un mayor abanico de posibilidades al profesorado.

“La narrativa, una narrativa potente, porque la narrativa es la que me va a dar el paraguas lo más amplio posible, para poder realizar muchísimas más acciones. Fíjate, te pongo el caso del Fortnite, el Fortnite Battle Royale no tiene la misma narrativa que el Fortnite Save The World, es el mismo juego, pero no es la misma narrativa, el hecho de construir una fortaleza, enfrentarte a zombies, planificar recuperar a otras personas perdidas y tal, no es la misma que un Battle Royale y es el mismo juego”(E7, p. 12).

Sin embargo, también observamos que la narrativa no es el único elemento imprescindible para seleccionar un videojuego, ni tiene la misma importancia en todas las materias. En este sentido, para materias como Filosofía o Lengua Castellana y Literatura, la narrativa del videojuego es un elemento clave sobre el que plantear la acción educativa, tal y como refleja la cita seleccionada a continuación. No obstante, es importante que cuando se realiza la selección del videojuego, aunque solo se seleccione un fragmento, se tengan en cuenta todos los elementos que aparecen en él, de modo que si el alumnado decide jugar el juego

completo por su cuenta encuentre un buen ejemplo, tanto a nivel narrativo, como artístico y en cuanto a los valores representados en él.

“Para filosofía, pues lo que más te voy a mirar, obviamente, es eh pues la narrativa, los problemas éticos que se plantean. ¿Qué puedo extraer de aquí? ¿Qué ideas hay aquí o aquí? Eso ya dentro del ambiente profesional, pero si yo, por ejemplo, tengo para llevar a un aula, (...) un videojuego quiero que sea completo, no que haya solo una pequeña parcela que me sirva. ¿Por qué? Porque si después a uno de los estudiantes, a uno de los alumnos le da por decir “Hostia, Quiero jugar a esto”, que se encuentre con algo decente”
(E11, p. 3).

En cuanto a los objetivos de estas experiencias de uso de videojuegos, en algunos casos se iba más allá del propio uso de videojuegos para adquirir competencias tecnológicas o de informar acerca del propio medio, por ejemplo, en un caso concreto se buscaba que el alumnado crease sus propios videojuegos mediante el programa Scratch como alternativa al uso de videojuegos comerciales. Esto parece una forma de disidencia frente a los discursos que las grandes empresas desarrolladoras de videojuegos buscan transmitir, un intento del profesorado implicado porque su alumnado cree videojuegos alternativos, y haga una reapropiación del discurso hegemónico a la vez que adquiere competencias tecnológicas.

“Yo generalmente lo que les planteo siempre en las materias es un proyecto y entonces luego en Scratch les suelo decir que tienen que hacer juegos sobre ese proyecto para explicar. Por ejemplo, si hacemos un proyecto relacionado con el medio ambiente, pues tienen que hacer juegos sobre el medio ambiente, sobre cómo reciclar y tal y así es el modo de que los más pequeños vayan aprendiendo. Se pueden hacer animaciones, incluso hacer videos donde explican con animaciones lo que quieran. Entonces yo suelo intentar que Scratch sea una aplicación de los contenidos que trabajaron de otro tema, o sea digamos que sería como más bien un recurso, un recurso para aprender contenidos de informática sin darse cuenta y luego para visibilizar los contenidos que aprendieron en el aula”(E4, p. 17).

En la cita anterior se observa cómo la persona informante plantea a su alumnado mediante el uso de videojuegos y otras herramientas proyectos que sirvan de base para trabajar contenidos relacionados con la ECG.

✚ Evaluación del alumnado durante las experiencias de uso de videojuegos

Uno de los aspectos más relevantes dentro de los procesos formativos se corresponde con la evaluación del alumnado. De la información proporcionada por el profesorado participante extraemos que, en algunos casos, estas actividades realizadas mediante el uso de videojuegos no tienen un peso significativo en la evaluación o directamente no son evaluadas. No obstante, son valiosas para presentar contenidos teóricos o reforzar aprendizajes previos.

Esta práctica la hice a final de curso. Entonces el peso de la evaluación de esta práctica en la nota fue mínimo. Era una forma de acabar el curso. Por ejemplo, en el caso de Civilization, me sirvió para reforzar todo lo que habían visto ellos a lo largo del curso. Y el otro videojuego que he utilizado es Assassins creed, el Discovery Tour, he utilizado el de Egipto, el de Roma y el de Grecia para presentar contenidos cuando empezamos a ver el arte griego o las pirámides. Ahí daba un poco de teoría, las características principales del arte egipcio, de las pirámides o del arte griego. Y luego con el Discovery Tour Recorriamos la Acrópolis y las pirámides. Eso sí, ellos tenían una ficha con varias preguntas que tenían que responder a medida que íbamos avanzando por el videojuego (E1, p. 10).

“Yo te voy a decir un secreto que va a quedar aquí. A mí lo que realmente me importa es que el crío aprenda. Es lo que..., el número..., yo tengo alumnos que tienen dieces y sé que se van a llevar una leche increíble porque empollan. Entonces, aquí la idea es trabajar unos proyectos para que los críos sepan desenvolverse y sepan buscarse la vida y salir (...) Nos encontramos con la barrera del santo número que es el santo patrón del profesorado, el santo número que tampoco te dice..., entonces lo que solemos hacer es eso, lo que expongan ellos mismos los juegos, tienen que probar los juegos de unos los otros, darles críticas...” (E4, p. 16).

Por otro lado, en los casos en los que el uso de videojuegos en el aula sí tiene peso en la evaluación, el profesorado informante suele realizarla mediante rúbricas, debido a que esta forma de evaluar puede ser más flexible y permite valorar aspectos transversales, además de las competencias desempeñadas durante la actividad. De este modo, más que el interés por evaluar el uso del videojuego o evaluar un determinado contenido a través del mismo, el profesorado mediante dicha herramienta pretende exponer a su alumnado a determinadas situaciones

como entrenamiento para después extraerlos de ese ambiente y evaluarlos en un contexto diferente.

“Yo lo que quiero es enfrentarte a una situación en la que tú veas algo o entiendas algo o relaciones algo, para después sacarte de ahí y evaluarlo en otra situación ¿vale? Es como un punto intermedio de afianzamiento o de ayuda” (E7, p. 14).

Por ejemplo, en el caso del fragmento mostrado anteriormente, los videojuegos actuarían como herramienta de entrenamiento o simulación para practicar en una situación segura y controlada. Posteriormente, el alumnado deberá poner en práctica y demostrar las competencias adquiridas en otra situación o contexto distinto al entorno del videojuego, y es ahí donde será evaluado.

“Con un montón de rúbricas, siempre lo que hago es: yo tengo una hoja en la que voy haciendo mis evaluaciones y aparte los estudiantes tienen su propia hoja, donde al final de la clase se evalúan y luego reviso entre mi evaluación y la suya, porque hay veces que no tengo ojos para todos y veo un poco cómo ha quedado la media entre las dos cosas o si hay algo que es muy diferente, les preguntó en plan “¿Y por qué crees tú que esto? Porque yo tenía esta idea”, y según defiendan su caso es una cosa u otra” (E3, p. 14).

En este caso, gracias a la cita anterior, se observa como uno de los métodos elegidos por el profesorado para dicha evaluación es la coevaluación mediante rúbrica. Por un lado, el profesorado tiene su propia rúbrica en la que toma sus anotaciones, por otro lado, el alumnado dispone de otra rúbrica para realizar su propia autoevaluación. Esta misma, persona entrevistada, matiza qué aspectos tiene en cuenta en su propia rúbrica de evaluación, lo cual nos demuestra que mediante el uso de videojuegos pueden evaluarse más aspectos que la competencia tecnológica instrumental (acceso al ordenador, ejecución del programa o software, etc.), sino que también pueden ser una vía adecuada para evaluar el trabajo en grupo, la cooperación, la iniciativa en la toma de decisiones, etc.

“Evaluaba cuatro cosas, una parte de la competencia digital: si saben acceder al ordenador, no acceder, acceder al programa, hacer cosas en el programa, si iban suficientemente bien como para poder ayudar a otros compañeros o cosas así (...) trabajo en grupo que era, pues sí, generó conflictos todo el rato, si se manejó y cooperó con el grupo, si aparte ayuda a otros compañeros, y en el mejor de los casos, si gestionó y coordinó partes

del grupo sin que eso generara un conflicto, porque hay veces que algunos tienen un gran conocimiento de un tema y entonces se enaltecen como coordinadores, pero la manera en la que lo hacen es como muy dictatorial (...) Por otra parte, trabajaba el autoconcepto, si eran capaces de ver en qué fallaban y en que no, y en base de eso hacer algo o si quedan estancados (...) Es un poco en base a los diferentes contenidos, criterios de evaluación y demás cosas que hay en el currículo” (E3, p. 14).

La persona entrevistada manifiesta que se basa en los diferentes contenidos y criterios de evaluación recogidos en el currículo. De hecho, contrastamos que los aspectos que dice evaluar mediante la rúbrica se corresponderían con algunos de los perfiles de salida contemplados en el currículo de la ESO del Principado de Asturias, por ejemplo, el perfil de salida 2 relacionado con la comunicación y expresión lingüística, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la cooperación, etc.; el perfil de salida 3, correspondiente con el pensamiento crítico y científico; y el perfil de salida 5 correspondiente a actuar con autonomía personal, conciencia ética y compromiso social.

Retos del uso de videojuegos

Tanto el uso de videojuegos en el hogar como las experiencias de aula basadas en el uso de videojuegos para el aprendizaje plantean retos que tanto el profesorado como las familias no ignoran. De hecho, el profesorado entrevistado coincide en la dificultad de realizar este tipo de actividades innovadoras en el aula, porque requieren de mucha planificación, a veces a costa de sacrificar horas de su propio tiempo libre. En ocasiones incluso después de haber dedicado varias horas a la planificación, la actividad puede no tener los resultados deseados y esto hace que el profesorado tenga una sensación de que no compensa el esfuerzo, lo que conlleva riesgo para la continuidad de la actividad. Los principales retos o problemáticas que el profesorado entrevistado ha manifestado son: dedicación horaria, situación de interinidad, escaso apoyo para realizar este tipo de actividades, falta de formación y problemas para contextualizar estas actividades dentro del currículo, etc.

“A veces cuando trabajan con los videojuegos, con los ordenadores, cuando llega el momento en que te atiendan todos, porque los ordenadores o las pantallas a veces generan esta tensión, que es más alta que la del docente. Entonces también trabajo en eso, en decir, “atención un momento” y siempre que los que no hacen caso o que queda alguien rezagado en ese caso, pues me extiendo en un discurso de unos dos o tres minutos (...) y

entonces intento que relacionen el que si atienden rápido no perderemos tiempo”(E3, p. 14).

Otro de los retos expuesto por el profesorado entrevistado sobre el uso de videojuegos es la falta de recursos tecnológicos y económicos.

“Veintipico de euros al mes, un centro educativo no se puede permitir eso. Entonces, quieren que trabajemos con eso, perfecto. Pero darnos alguna herramienta y luego si los críos hacen algo interesante, jolín, tenérselo en cuenta”(E4, p. 19).

“¿Pero qué problema tenemos? Que las gafas cuestan una pasta. Es que luego al final siempre lo mismo, es todo cuestión de inversión y de pasta” (E4, p.19).

En cuanto a las estrategias para afrontar la falta de recursos económicos para adquirir las consolas y licencias de los videojuegos, una de las personas entrevistadas manifestó haber recurrido directamente a ponerse en contacto con las compañías desarrolladoras de videojuegos.

“Yo la Play 4 que tengo ahora en el colegio es porque me la regaló mi hermano porque se compró la 5 (...). He hablado con algunas compañías, que incluso me han conseguido licencias para trabajar con mis estudiantes, como por ejemplo del juego este... Poly Bridge” (E3, p. 11).

También algunos miembros del profesorado entrevistado optan por afrontar los gastos necesarios pagando las licencias con su propio dinero.

“Aquí el 90%, no voy a decir el 100%, el 90% que estamos, estamos por vocación. Entonces, si ves a los críos felices pues tú estás ya... Claro, tiras para adelante... Ves que les gusta una cosa pues ya te las arreglas, no le pierdes tiempo, dinero, lo que sea... (...). Porque por ejemplo los juegos estos de... quieres crear algunos para Biología, de scape room, brake out, no sé qué... Pagas tú la licencia”(E4, p. 21).

Por otro lado, algunos miembros del profesorado informante, manifiestan no saber muy bien cómo realizar la evaluación de una actividad mediante el uso de videojuegos. Es más, en algún caso ni siquiera están seguros de que sea posible puntuar estas actividades, debido a que el uso de videojuegos como herramienta educativa se encuentra todavía en una especie de limbo.

“Videojuego como tal no está, yo no lo vi en el currículum por ningún lado. No está incluido, entonces lo hacemos como si dijéramos como..., bueno,

una herramienta o un recurso que utilizamos, pero que no sabemos hasta qué punto ni siquiera podríamos puntuarlo”(E4, p. 18).

Es importante destacar que, al momento de realizar la mayoría de estas entrevistas, nos encontrábamos inmersos en una transición de la LOMCE (2013) a la LOMLOE (2020), y los nuevos decretos del currículo aún estaban en proceso de elaboración. Por tanto, creemos que el desconocimiento o reticencias del profesorado, estaba unido, en parte a las dudas o incógnitas que planteaba la nueva ley educativa LOMLOE (2020) en su ejecución, haciendo que en muchos casos el profesorado ni se plantease la utilización de esta herramienta como recurso educativo. En la misma línea, las personas entrevistadas también incidieron en la necesidad de mayor formación. A pesar de que recientemente los CPR han empezado a ofertar más cursos en Asturias relacionados con videojuegos y gamificación, se necesita todavía más formación del profesorado en el uso de esta herramienta.

“Falta demostrar que el juego tiene mucho más que ofrecer, que el juego educa y el juego es cultura, pero que falta formación, muchísima”(E7, p. 24).

Además, no solo hace falta formación del profesorado como profesional, sino también como miembros de la sociedad con derecho a disfrutar los videojuegos como cultura en su tiempo de ocio.

“De hecho, si yo... Por ejemplo, hubiese una charla, un curso de videojuegos para mayores, para que me diesen unas pautas, porque claro, yo es lo que hice por mi cuenta y riesgo, pero me imagino que no llegué ni al 1% a explotar todos los recursos que me puede proporcionar a mí el sistema como una persona vieja”(E5, p. 3).

En la cita anterior, la persona entrevistada declara que sus conocimientos sobre el uso de las TIC son debidos a un aprendizaje de forma autodidacta.

6.3.4. El papel de las familias y el centro educativo

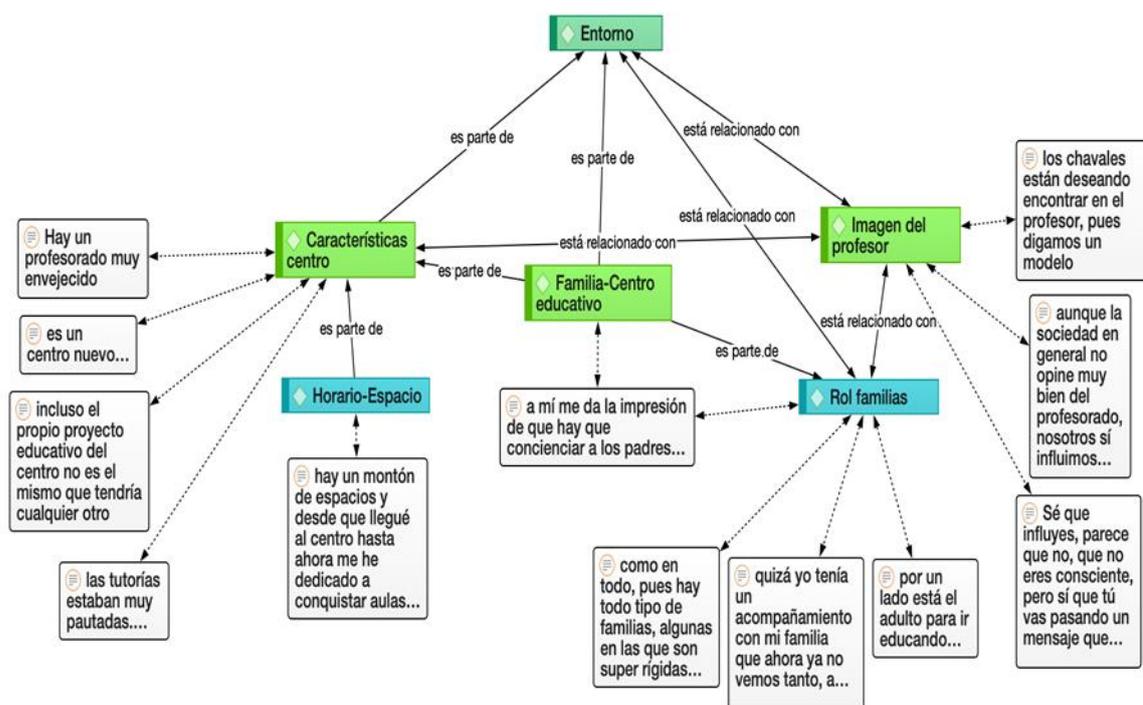
Las familias y el centro educativo forman parte del entorno donde se desarrollan las experiencias educativas mediante el uso de videojuegos. Para presentar los resultados de este tema, hemos elaborado un mapa de relaciones con *Atlas.ti* (Imagen 17). En el análisis del entorno en el que se llevan a cabo las experiencias de uso de videojuegos para el aprendizaje, observamos una conexión directa con los códigos "Imagen del Profesor" y una interrelación con la percepción de cómo las familias influyen o deberían influir en el entorno educativo. De esta forma, en

una de las citas presentadas a continuación, vinculadas al código “Imagen del profesor”, se destaca que los "chavales" (alumnado) buscan en el profesorado un modelo a seguir, lo cual resalta la importancia de la percepción que tiene el estudiantado sobre su profesorado. Además, otra de las citas, hace referencia a la influencia que el profesorado tiene sobre el alumnado, incluso cuando la sociedad en general puede tener una visión menos positiva.

“Aunque la sociedad en general no opine muy bien del profesorado, nosotros sí influimos en los alumnos”(E4, p. 9).

“La manera de enfocar la clase, de la manera de estar y tal, etc. Sé que influyes, parece que no, que no eres consciente, pero sí que tú vas pasando un mensaje que va quedando”(E5, p. 7).

Imagen 17. Mapa de relaciones de códigos del entorno



Para presentar los resultados referidos a las familias y el centro educativo, hemos comenzado por describir las características de los entornos donde se llevan a cabo las experiencias educativas mediante el uso de videojuegos. A continuación, mostraremos los resultados sobre el rol de las familias en el uso de videojuegos desde la percepción de las propias familias, y por último

presentaremos la opinión del profesorado sobre la supervisión y acompañamiento que hacen las familias.

✚ **Características del centro educativo y del entorno donde se llevan a cabo las experiencias de uso de videojuegos para el aprendizaje**

Una de las tendencias que hemos detectado en el análisis de las entrevistas es que cuanto más comunitario y participativo es el centro educativo, mayor es su capacidad para poder desarrollar actividades de educación para la ciudadanía global. Esto implica que el centro y sus estructuras tengan apertura y flexibilidad para potenciar la participación y la creación de oportunidades para el alumnado. En este sentido, a la hora de llevar a cabo actividades educativas con videojuegos, influyen en gran medida en el profesorado las características del centro en el que se ejerce la docencia y su equipo directivo, ya que es fundamental la implicación y el apoyo de toda la comunidad educativa.

“Es un centro nuevo y es un centro bueno, especial, con características especiales, pero en otro centro no sería así. No. Nosotros diríamos que casi todos estuvimos por muchísimos centros y yo la verdad que es el primero en el que me encuentro que me dejan hacer lo que quiera, como quien dice”
(E4, p. 23).

De esta forma, la cita anterior explica que hay centros que tienen una mayor predisposición a realizar actividades innovadoras y dar libertad al profesorado para realizar este tipo de iniciativas, pero esto no es así en todos los casos. También, en la cita siguiente, se observa que la persona informante señala que en su centro no se realizan exámenes. De hecho, aclaró que se suele trabajar por proyectos, especialmente empleando aquellas herramientas que considera que van a motivar al estudiantado y sirvan para trabajar los contenidos que se necesitan en ese momento. Es posible que este hecho sea un facilitador influyente de cara a aumentar las posibilidades de trabajar contenidos mediante el uso de videojuegos.

“Yo trabajo, sobre todo con lo que considere que vaya a motivar a los estudiantes y considere que trabaje los contenidos que vayan a... que necesiten trabajar los estudiantes en ese momento. Mira, creo que es lo más importante (...). En el centro donde trabajo no hacemos demasiados exámenes”(E3, p. 13)

Esta misma persona informante, en la cita que se muestra a continuación, valora positivamente el apoyo recibido por parte del equipo directivo de su actual centro, ya que el uso de videojuegos en el aula en ocasiones puede generar ruido y problemas organizativos, como ya le había ocurrido en su anterior centro educativo.

“He estado muy contento con que desde mi centro se facilitasen y rara vez tuviese un no por respuesta a ninguna de las propuestas. Yo creo que es un gran factor a considerar. Al primer centro no le gustaba como manera de trabajar el ruido que generaba en el aula, porque pues al final los niños están contentos van gritando y diciendo cosas... pues hacen ruido. Y no es un control firme, pero es una diferente manera de trabajar. Pero no tener el apoyo de la dirección en ese momento hizo que yo tuviera que dejar ese centro, y el tener el apoyo de la dirección en este centro ha sido un factor motivante para que yo siga probando diferentes cosas”(E3, p. 25).

El rol de las familias en el uso de videojuegos

La familia tiene un papel central en el proceso educativo, y su relación con el profesorado es crucial para el desarrollo del alumnado. La relación existente entre el uso de videojuegos, el rol docente y el rol familiar es compleja y en ocasiones las líneas que lo separan no son claras y dichos roles se entremezclan. De esta forma, en la cita que presentamos a continuación, observamos como el rol docente ha influido, llegando a cambiar la forma de ver y jugar a videojuegos de esta persona informante. Además, esta persona mezcla su rol familiar y señala que cuando su hijo crezca espera poder jugar con él y será el motivo para poder jugar más.

“Incluso cambió mi forma de ver y de jugar a los videojuegos. Al final ese punto que dicen de deformación profesional que siempre..., y ahora cada vez que juego a un juego que por desgracia no juego tanto como me gustaría por falta de tiempo... Espero que cuando mi hijo vaya creciendo pueda jugar un poco más. La verdad que esa es la excusa de poder jugar con él. De hecho, estoy deseando a su momento para poder seguir jugando”(E9, p. 14).

En ocasiones el rol de docente y el familiar son tan estrechos que llegan incluso a chocar, produciendo un conflicto de roles, ya que en el aula los videojuegos se convierten en una valiosa herramienta, pero en casa se producen dificultades a la hora de gestionar su uso, tal y como muestra la siguiente cita.

“Muy buena pregunta porque fíjate, bueno, nosotros que además de ser profes somos padres... Del mismo niño además y (Nombre de compañera) también tiene un niño en edad de... De mucho videojuego. De mucho videojuego, es muy difícil en casa gestionarlos... Porque además son niños chicos los hijos que tenemos... Y entonces, bueno, en el caso de las chicas por lo que sabemos de compañeras no es tanta la avidez que tienen las niñas por el videojuego, pero en el caso de los críos es difícilísimo controlarlos, frenarlos, porque ellos todo el rato en casa te lo piden. Pero sin embargo yo creo que en el aula cambia, al menos yo en mi visión cambia un poquitín porque sí que te dan mucho juego, valga la redundancia. Sí que se le puede sacar..., son como dos concepciones completamente distintas, lo que te pasa en casa con los hijos y cómo lo utilizas en clase con los chavales” (E4, p. 3).

Por otro lado, aunque existen todo tipo de familias y hay personas que incluso juegan a videojuegos con sus hijos e hijas, en los tres casos de familias entrevistadas que no pertenecían al profesorado, no hemos detectado una supervisión parental integral de los contenidos de los videojuegos que juegan sus hijos e hijas, si bien existe en los tres casos una preocupación de sus familias por el número de horas que pueden llegar a dedicar a esta actividad. En la cita que presentamos a continuación, la madre afirma que de sus dos hijos es la chica la que hace un mayor uso de videojuegos, además, afirma no poner ninguna norma o límite en el uso de videojuegos más allá de que estos estén recomendados para su edad. También parece hacer una distinción entre el chico y la chica. En general a él no le pone ninguna norma, pero a ella, que juega más, no llega a aclarar si en general le pone alguna norma o solo en casos excepcionales. Además, según la tipología de personas videojugadoras, según esta madre su hijo y su hija encajarían en el perfil de “jugadores constructores” indicando que prefieren juegos que implican construcción, creatividad o simulación. Este perfil sugiere una forma de interacción con los videojuegos que podría ser percibida como menos “problemática” o más “constructiva” por los padres. Además, esta preferencia por juegos de construcción puede interpretarse como una tendencia hacia juegos con un potencial educativo más evidente, lo que podría facilitar su aceptación dentro del entorno familiar y educativo.

“A ver es verdad que juega más ella, pero bueno para él, ninguna, lo único que sean recomendados para la edad. Hay algunos juegos, que yo no sé cómo existe, este de atropellar coches que es tan famosísimo (se refiere al GTA V), que lo tiene el padre, pero a ellos no les dejaba jugar (...) Tampoco

tienen juegos así excesivamente violentos para la play, son más de construir cosas y de hacer cosas. Ahora estamos pendientes para la play del juego de Harry Potter (se refiere al Hogwart Legacy)”(E15, p. 5).

También, detectamos la influencia que las narrativas transmedia tienen en el uso de videojuegos, ya que esta madre afirma que están esperando a que esté disponible el último videojuego de Harry Potter para la *Play Station*. Durante la entrevista, nos llamó la atención del uso del plural en esta frase. En este sentido, reconoció que ella misma era fan de los libros y las películas de dicha saga, y por ese motivo sus hijos también lo eran y querían el videojuego.

“Es más jugona ella que él, y les gusta más jugar con amigos que entre ellos. O sea, jugar en línea” (E15, p. 5).

Por último, en la cita anterior, la madre señala que la hija es más aficionada a los videojuegos que el hijo, pero ambos prefieren jugar con sus propias amistades que entre hermanos.

🚦 Opinión del profesorado sobre la supervisión y acompañamiento que hacen las familias

En cuanto a la opinión que el profesorado mantiene sobre la supervisión y acompañamiento que llevan a cabo las familias sobre el uso de videojuegos, nos encontramos dos visiones bien diferenciadas: una visión más negativa y crítica sobre la supervisión que realizan las familias y otra con tendencias más neutrales o cautelosas a la hora de emitir una valoración, en algún caso incluso comprensivas o positivas respecto a este rol parental. El profesorado afirma que en algunas ocasiones las familias han manifestado su preocupación por la gestión del uso de videojuegos en el hogar durante las reuniones de tutorías sobre sus hijos e hijas.

“Bastante que se sepan el nombre del juego. No saben qué contenido tiene, no saben... Saben que juegan y que puede jugar con otra gente” (E11, p. 15).

“Hay que concienciar a los padres de que los videojuegos son muy buenos, pero que también tienen muchos peligros. Entonces, es una herramienta que hay que controlar, que no se le puede dar así y no hacer un seguimiento. Entonces yo creo que esa labor debería también hacerla a la escuela, ¿no? De la misma manera que la escuela, pues ya empieza a preocuparse un poco por Internet, por los peligros de Internet y estas cosas” (E5, p. 18).

La cita que se presenta a continuación, menciona que muchas familias no tienen suficiente conocimiento sobre los videojuegos, lo que incluye aspectos como el contenido, las clasificaciones de edad (PEGI) y las implicaciones educativas o sociales de los juegos. Esta falta de conocimiento tiene implicaciones en la elección y supervisión de los videojuegos, dejando la decisión en manos de factores como la popularidad o las solicitudes de los hijos e hijas. También, en esta cita se destaca el impacto de las comunidades digitales y comunidades *gamers* que se forman alrededor de los *streamers* de YouTube o Twitch. Se advierte que estas comunidades pueden ser tóxicas, con comportamientos como insultos y actitudes negativas, lo que puede tener un impacto nocivo en los y las menores que las frecuentan.

“Yo creo, a ver, estoy hablando de forma generalizada. Hay casos y casos. Pero yo creo que en líneas generales hay mucho desconocimiento (...). Y luego yo por ejemplo lo percibo en que amigos y familiares, y cercanos y demás, que me preguntan porque saben que estoy en el sector, me preguntan mucho sobre videojuegos porque desconocen. Muchos de ellos no saben lo que es un código PEGI, no miran, no analizan el contenido a la hora de comprarlo, simplemente lo compran porque se lo pide su hijo o porque es popular o demás. Y no solo aquí yo cuando hablo de videojuegos hay otra parte que es que el videojuego no es solo el videojuego, es toda la comunidad que hay a su alrededor. Entonces es igual de peligroso por ejemplo que un niño esté viendo un streaming por YouTube o por Twitch, en directo jugando a un videojuego, y es a veces incluso peor eso porque hay una comunidad tóxica en la que están todo el tiempo insultándose y demás”
(E9, p. 23).

Ante el desconocimiento de las familias o ciertos sectores del profesorado sobre el uso de videojuegos, una de las alternativas que se proponen es dar cursos o charlas para presentar esta temática, tal y como mostramos en la cita siguiente.

“Otra de las de las cosas que intento hacer siempre que puedo es pues dar cursos o charlas a padres y profesores para presentarles el mundo del videojuego. Porque muchos, después de las charlas y demás, pues no le gustan los videojuegos, pero por lo menos que entiendan lo que es y que sepan que no todo es tan malo como muchas veces lo pintan”(E1, p. 12-13).

Asimismo, el profesorado entrevistado, manifiesta en su mayoría, que el Sistema PEGI es insuficiente a la hora de orientar a las familias sobre si un videojuego es adecuado o no para su edad, ya que en muchas ocasiones las familias

ni si quiera lo consultan. Además, este hecho se convierte en una limitación ya que el profesorado tiene que respetar ese PEGI a la hora de seleccionar un videojuego para trabajar en el aula, mientras por otro lado el alumnado en otros contextos accede a contenidos no recomendados para su edad. En este sentido, el profesorado entrevistado manifiesta tener dificultades para “competir” con los videojuegos comerciales, ya que en muchas ocasiones el alumnado está acostumbrado a videojuegos de gran calidad técnica, con muchas escenas de acción que normalmente no están presentes en los videojuegos diseñados con fines educativos o en aquellos que cumplen con el PEGI recomendado.

“Encuentro que tenemos estudiantes que están expuestos a videojuegos, que nadie revisa el PEGI cuando se los entregan a sus hijos e hijas y eso en parte también es un problema, porque luego cuando nosotros intentamos trabajar con ellos, siempre estamos forzados a ese PEGI, porque somos educadores, no podemos estar haciendo cualquier cosa. (...) Yo creo que tal vez el Gobierno podría tratar de incidir más en un buen uso del PEGI, porque el PEGI es como un elemento para dar sugerencias, pero lo mismo pasa también con las plataformas de las casas de apuestas y demás. En teoría tienes que tener 18 años, pero nadie te revisa que el DNI que pones es correcto o cosas así”(E3, p. 4).

El PEGI es visto por el profesorado entrevistado incluso como una formalidad que en la práctica no se cumple, no obstante, tal y como mostramos en la cita presentada a continuación, en el uso de videojuegos influyen otros aspectos como la madurez de la persona y el acompañamiento familiar.

“Es una legalidad o una ley a mi parecer planteada para cubrir una formalidad, pero a la práctica no cumple con lo que debería ser, porque yo recuerdo haber visto y jugado cosas que no me correspondían para la edad, pero bueno también cada persona tiene un nivel de madurez diferente, o quizá yo tenía un acompañamiento con mi familia que ahora ya no vemos tanto”(E3, p. 4).

De la cita que presentamos a continuación extraemos que, uno de los motivos de que el PEGI esté resultando insuficiente para orientar la supervisión parental, es debido a que las familias tienden a verlo como una sugerencia o recomendación que puede ser desobedecida. Uno de los puntos importantes sería cómo percibe cada familia el PEGI y cómo realiza el acompañamiento sobre el ocio.

“Muchas familias lo ven como una sugerencia, una recomendación (...) Yo creo que ahí el PEGI sí que se ha quedado corto, porque, igual que ahora en Netflix te lo pone arriba, tú puedes hacer caso o no, a lo que te está diciendo que te vas a encontrar. La pregunta es, yo siempre digo lo mismo, el acompañamiento (...). La pregunta es cómo lo percibe cada uno y cómo se acompaña a un ocio, yo creo que esto es uno de los puntos importantes”(E7, p. 4-5).

Además, el profesorado informante reconoce que algunos de los modelos de negocio presentes, sobre todo, en los videojuegos comerciales pueden generar dependencia, como el caso de las *loot boxes* (cajas de botín), los modelos *pay to win* (*p2w*), etc. En un modelo de *p2w* es posible obtener una ventaja significativa en el videojuego, afectando directamente la jugabilidad y la capacidad de progreso, mediante la compra de artículos o habilidades con dinero real. Este modelo de negocio es criticado, principalmente por desequilibrar la experiencia de juego y fomentar entornos donde el éxito está ligado a la inversión económica en lugar de a la habilidad o dedicación. Por otro lado, las *loot boxes* permiten comprar o ganar cajas que contienen elementos virtuales aleatorios para el videojuego. El debate en torno a las *loot boxes* reside en que, debido a su naturaleza aleatoria y al gasto de dinero real, pueden promover conductas similares a las de los juegos de azar, especialmente entre personas jóvenes.

“Por ejemplo el tema de las loot boxes es algo que se debería regular y hacer pedagogía de cómo funcionan porque además son un peligro en los videojuegos. O sea, son, no sé cuántos estudios habrá ya sobre ello, pero vamos, son una máquina de generar dependencia muy grande”(E9, p. 11).

Para poder limitar los riesgos de este tipo de dinámicas y modelos de negocio presentes en algunos videojuegos, algunos centros han facilitado al profesorado un contrato parental para que puedan ayudar a las familias en la gestión del uso de dispositivos tecnológicos. Estos contratos parentales establecen una serie de normas acerca del uso de videojuegos y los dispositivos tecnológicos que el alumnado debe cumplir. Si el alumnado incumple alguna de las normas que aparecen recogidas en el contrato, será en consecuencia sancionado con el castigo correspondiente.

“En el centro se nos ha facilitado un contrato parental para el uso de los dispositivos para que las familias trabajen con sus hijos e hijas: recuerda que el dispositivo este es mío, no tuyo, porque he pagado 900€ que vale y

por tanto pues tengo derecho a entrar y gestionar, etc. (...) El contrato parental es el que establece eso. Los castigos, cuáles son y eso”(E3, p. 27).

Por otro lado, cabe destacar que la mayoría del profesorado informante señala no haber tenido ningún problema con las familias cuando éstas han sabido que trabajaban con videojuegos en el aula. Además, es el propio alumnado el que transmite feedback positivo sobre la actividad tanto al profesorado como a sus propias familias, tal y como muestra la cita que presentamos a continuación.

“Los chavales encantados, y de las familias, no me han llamado ni me ha dicho nadie. -Ay, ¿por qué usas videojuegos?”(E1, p. 12).

“Yo en este caso tengo la suerte que, como trabajo y vienen los niños tan contentos, pues poca queja tengo de la familia”(E3, p. 28).

“Las familias yo creo que están encantadas”(E4, p. 23).

Sin embargo, en la siguiente cita la persona informante manifiesta que existe una tendencia a subestimar o infravalorar al profesorado que no utiliza libros de texto o utiliza metodologías de aprendizaje basadas en juegos o videojuegos. Esta tendencia obliga a tener que justificar y demostrar con mayor precisión la vinculación de esta actividad con los resultados de aprendizaje y el currículo.

“Cuando tú le dices a una familia que no hay libro de texto, ya te puedes imaginar lo que sucede, y si encima le dices que hay un juego, ya te, ya te toman como el pito de un sereno (...). Yo tengo que poder demostrar, dónde está el currículum en lo que hago, ¿por qué?, para que nadie dude, para que nadie dude que no hay situación en la que tú y yo estamos jugando, yo estoy evaluando y te estoy propiciando que se aprenda esto, esto, esto, y lo otro; pero no porque a mí me dé la gana, sino porque tiene detrás todo un bagaje y todo un estudio y toda una preparación, pero, sí nosotros tenemos que preparar, justificar y evidenciar mucho, mucho más que el que repite el modelo al que las familias sobrevivieron (...). Los de juegos lo tenemos muy chungo, muy chungo porque tenemos que justificar el triple”(E7, p. 15).

Por otro lado, en los casos en los que ha habido algún inconveniente por parte de las familias esto se ha arreglado ofreciendo mayor información de la actividad por parte del docente mediante una tutoría o charla informativa. La mayor parte de los recelos por parte de la familia se generan por ser una actividad nueva o por miedo a que en clase se vaya a jugar y se descuide lo académico, pero una vez

comprendida la finalidad de la actividad y vistos los resultados, las familias suelen apoyar al profesorado en la realización de este tipo de actividades.

“Se genera eso de que si es algo nuevo les puede dar más miedo, pero ahora ya, pues han visto que hay ejemplos en los que, pues no ha sido malo, no han tenido un problema por trabajar así o incluso les ha favorecido en una cosa o la otra”(E3, p. 28).

6.4. Resultados obtenidos mediante el instrumento para el análisis de contenido de videojuegos

Los videojuegos seleccionados para el análisis de contenido final han sido: *Among Us*(Innersloth, 2018), *Frostpunk*(11 bit studios, 2018), *Trough the Darkest of Times* (Paintbucket Games, 2020), *Papers Please*(Lucas Pope, 2013), *This war of mine*(11 bit studios, 2014), *Beholder* (Warm Lamp Games, 2018), *Forge of Destiny* (Nodo Play, 2023), *Venba* (Visai Games, 2023), *Life is Strange: True colors* (Deck Nine, 2021). Los nueve juegos analizados tienen una fecha de lanzamiento reciente, comprendida entre 2013 y 2023. Para presentar los resultados del análisis de contenido, en primer lugar, presentaremos los resultados más relevantes del análisis de cada videojuego individualmente, para, a continuación, presentar los resultados globales donde se muestran los elementos comunes de dichos videojuegos en relación para la educación para la ciudadanía global. A continuación, en la Tabla 34 se expone el orden de análisis de los nueve videojuegos, los principales temas que se abordan en ellos, y su relación con los ámbitos de la educación para la ciudadanía global, según los establecidos por GENE (2024).

Tabla 34. Videojuegos analizados, temas abordados en ellos y relación con ámbitos de ECG

VIDEOJUEGO	TEMAS QUE ABORDA	ÁMBITOS DE ECG
1. Among Us	-Cooperación -Traición y engaño -Toma de decisiones -Democracia -Intercambio de opiniones	- Aprendizaje global - Educación para la paz - Educación para la diversidad e inclusión
2. Frostpunk	-Supervivencia en condiciones extremas -Toma de decisiones -Gestión de comunidades y conflictos	- Aprendizaje para la sostenibilidad medioambiental

	-Sostenibilidad, gestión de recursos y liderazgo	- Educación para el desarrollo sostenible
3. Trough the Darkest of Times	-Resistencia ante el totalitarismo -Lucha por la democracia y los derechos humanos -Activismo -Justicia social	- Educación para los derechos humanos - Educación para la paz
4. Papers Please	-Inmigración -Control fronterizo	- Educación para los derechos humanos - Educación antirracista
5. This war of mine	-Guerra y supervivencia civil -Dilemas morales y éticos -Impacto humanitario de la guerra -Toma de decisiones y gestión de recursos	- Educación para los derechos humanos - Educación para la paz
6. Beholder	-Vigilancia estatal -Control social -Dilemas éticos y toma de decisiones -Libertad frente a seguridad -Derechos humanos y libertad de expresión -Límites de la privacidad.	- Educación para los derechos humanos - Educación para la paz - Educación para la diversidad e inclusión
7. Forge of Destiny	-Bulos y Fake News sobre inmigración y memoria histórica -Manipulación de la información	- Aprendizaje global - Educación para los derechos humanos
8. Venba	-Identidad cultural -Inmigración -Diversidad cultural	- Educación para la diversidad e inclusión - Educación intercultural - Educación para la igualdad de género - Educación antirracista
9. Life is Strange: True colors	-Duelo -Amistad -Identidad -Comunidad -Gentrificación	- Educación para la diversidad e inclusión - Trabajo juvenil global - Educación para la igualdad de género

6.4.1. Resultados del análisis de contenido de cada videojuego

En este subapartado, presentamos los resultados del análisis, enfocándonos en las temáticas principales de cada juego y en su relación con la educación para la ciudadanía global. En primer lugar, ofrecemos un resumen del contenido de cada videojuego, acompañado de una ficha técnica que incluye información como la fecha de lanzamiento, la empresa desarrolladora, la clasificación PEGI recomendada, los dispositivos de juego, el idioma y el precio aproximado. Posteriormente, detallamos los puntos fuertes y débiles de cada videojuego, identificados a lo largo del proceso de análisis, y exploramos su potencial aplicación en diversas materias del currículo de la ESO en el Principado de Asturias. Además, identificamos las competencias clave del currículo de la ESO vinculadas a cada videojuego, así como las competencias específicas que pueden trabajarse en las asignaturas propuestas (Tabla 35).

Tabla 35. Estructura de los resultados individuales de cada videojuego

Estructura de los resultados individuales de cada videojuego
1. Resumen del contenido y principales temáticas
2. Ficha técnica
3. Imagen del videojuego
4. Fortalezas, debilidades y estética del videojuego
5. Tabla de competencias clave, materias y competencias específicas.

1. Among Us

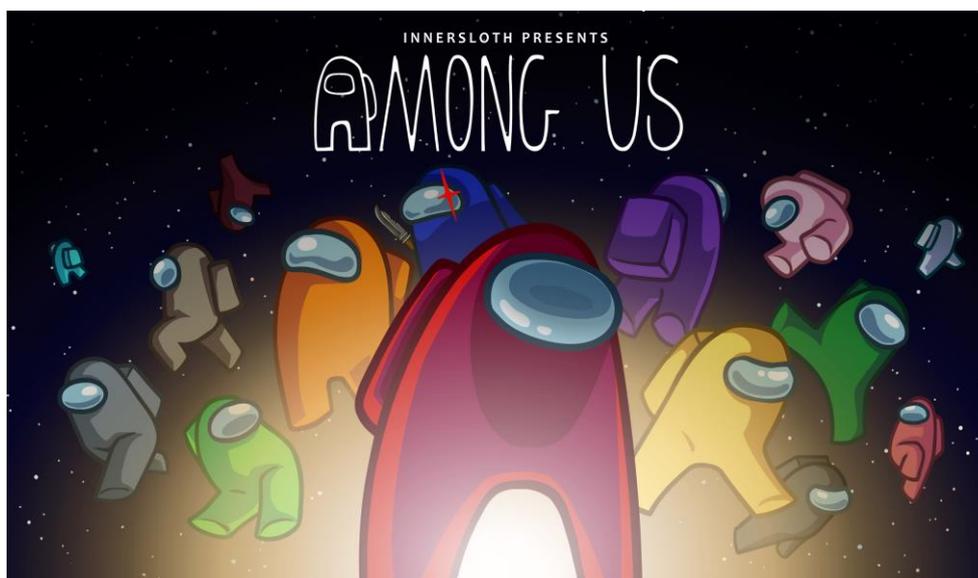
El planteamiento de este videojuego es sencillo y la premisa es semejante a juegos tradicionales como Pueblo duerme o Los hombres lobo de Castronegro. En la fecha de realización de este análisis y durante la cuarentena, este videojuego gozaba de gran popularidad entre el público infantil y adolescente. Actualmente ha perdido bastante popularidad, sin embargo, su análisis sigue siendo de interés. Among us se ambienta en una nave espacial y trata sobre un grupo de personajes entre los que hay una o varias personas impostoras. La misión de la persona impostora es matar al resto de personas jugadoras y sabotear la nave y la misión de la tripulación consiste en realizar tareas variadas, reparar la nave de dichos sabotajes, y descubrir al asesino/a. Para jugar, es necesario unirse a una partida pública aleatoria, a una privada mediante un código o formar una propia. Como

se observa en la Tabla 36, este es el videojuego más económico de entre los videojuegos analizados.

Tabla 36. Ficha técnica Among Us

Ficha técnica Among Us					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
Innersloth	2018	7	PC, móvil o tablet, Nintendo Switch, PlayStation, Xbox.	Inglés, español, francés, alemán, italiano, coreano, etc.	4-5 € (gratis en móvil)

Imagen 18. Among Us



A nivel gráfico es simple, con diferentes personajes y varios mapas en los que desarrollar las misiones o tareas del juego. Los personajes del juego son monigotes de diferentes colores con un diseño *cartoon*, no tienen forma antropomórfica, carecen de sexo y no tienen personalidad ni una identidad de género. Las misiones son variadas e intuitivas, diseñadas para completarse en poco tiempo. El mapa de la nave se divide en salas de diferente tamaño, por las que es posible moverse libremente. Cuando alguien descubre un cadáver en algún lugar de la nave, lo notifica y comienza una ronda de votaciones entre quienes juegan para decidir quién es el impostor/a, siendo la persona más votada ejecutada mediante expulsión al vacío espacial.

En este juego hay momentos en los que se debate quien puede ser el impostor o impostora, permitiendo así trabajar valores como la tolerancia ante las opiniones contrarias, el intercambio de opiniones, el respeto a los compañeros, la comunicación fluida entre los estudiantes. Dado que una vez escuchadas las opiniones y finalizado el debate, se realiza una votación para decidir quién es el impostor, este juego puede ser una herramienta útil para que el alumnado comprenda cómo funciona la democracia. Además, resulta interesante su mecánica para aprender a aceptar las decisiones colectivas cuando una opción que personalmente no se ha elegido es la más votada.

Tabla 37. Vinculación del videojuego Through the Darkest of Times con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Cooperación -Traición y engaño -Toma de decisiones -Democracia -Intercambio de opiniones	a) Comunicación lingüística (CL) d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos.
		Lengua Castellana y Literatura	10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

También, este videojuego pone en práctica elementos de la comunicación y expresión lingüística como la argumentación clara de ideas o exposición de motivos, tal y como se muestra en la Tabla 37. Al tratarse de un juego cooperativo, el trabajo en equipo resulta importante no solo para descubrir al impostor, sino

que cada persona es fundamental y ayuda al equipo mediante la realización individual de sus tareas, además las decisiones que cada persona tome a la hora de votar afectarán al resto del equipo. Al tratarse de un juego con un modo online, en el que en muchas ocasiones los compañeros son personas que no conocemos, trabajar en el aula puede servir de base para concienciar sobre la importancia de no compartir información privada en los chats, así como comunicarse con los demás de forma respetuosa.

🚩 2. Frostpunk

Este videojuego desarrollado por 11 bit studios consiste en gestionar una ciudad en un mundo arrasado por el cambio climático, en el cual la superficie de la tierra ha quedado totalmente congelada. El objetivo principal será encarnar al gobernante del asentamiento construido alrededor de un generador de calor. Para el correcto funcionamiento de dicho generador y la supervivencia del asentamiento, es necesario recolectar recursos como madera, comida, metal y carbón, así como decidir qué leyes promulgar y qué avances científicos investigar. El videojuego combina una estética con elementos *steampunk* acompañada de colores fríos. En la sociedad de *Frostpunk*, los roles de cuidado, como la atención a los niños y los enfermos, son vitales para la supervivencia de la comunidad. Sin embargo, el juego no profundiza en quién asume estos roles ni en cómo están influenciados por el género. En la Tabla 38 presentamos una ficha técnica que resume características como los dispositivos de juego, el idioma o el precio.

Tabla 38. Ficha técnica *Frostpunk*

Ficha técnica <i>Frostpunk</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
11 bit studios	2018	16	PC, <i>Play Station</i> , <i>Xbox</i> .	Inglés, español, francés, alemán, ruso, japonés, etc.	25-40 €

Imagen 19. Frostpunk



Frostpunk plantea durante la partida decisiones morales muy relevantes y difíciles, que la persona jugadora deberá resolver como mejor considere, decidiendo cómo y de qué manera actuar ante dichas situaciones muy incómodas y extremas. Se deberá tener en cuenta no sólo las necesidades básicas de la población (alimento, vivienda, salud) y los recursos de construcción (carbón, madera, acero y núcleos de vapor), sino que además se ha de vigilar el descontento y la esperanza para evitar revueltas. *Frostpunk* ofrece distintas modalidades de juego, en cada una de ellas la misión principal varía ligeramente, pero en todas ellas, el videojuego tiene un vínculo claro con el desarrollo sostenible, que forma parte de las competencias a abordar en áreas como Tecnología y digitalización o Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Tabla 39. Vinculación del videojuego *Frostpunk* con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Supervivencia en condiciones extremas -Toma de decisiones -Gestión de comunidades y conflictos -Sostenibilidad, gestión de recursos y liderazgo	d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Tecnología y digitalización	6. Comprender los fundamentos del funcionamiento de los dispositivos y aplicaciones habituales de su entorno digital de aprendizaje, ajustándolos a sus necesidades, para hacer un uso más eficiente y seguro de los mismos.

		Educación en Valores Cívicos y Éticos	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.
--	--	---------------------------------------	---

En la Tabla 39 a modo de resumen hemos establecido los temas principales que se abordan en el videojuego *Frostpunk*, detectando que puede ser utilizado para fomentar el pensamiento crítico sobre la responsabilidad hacia el medio ambiente y el bienestar colectivo.

3. Trough the Darkest of Times

Este videojuego comienza en el Berlín de 1933, en los primeros tiempos del Tercer Reich alemán. La persona jugadora es líder de un pequeño grupo de la resistencia antifascista. La misión principal es causar el mayor daño posible al régimen nazi mientras salvaguardamos a los compañeros y compañeras de lucha. A través de la realización de pequeñas misiones (comprar papel, pinturas o medicinas; editar panfletos; hablar con intelectuales, religiosos u obreros...) que van creciendo en peligrosidad. En ocasiones la historia se presenta en forma de cinemáticas en las que, según el caso, es posible decidir qué camino tomar. En otras ocasiones será a través de portadas de periódicos la forma en que se narre el contenido del juego.

Este videojuego está dividido en cuatro capítulos a través de los cuales se va narrando los distintos momentos del Tercer Reich desde el ascenso de Hitler en 1933 hasta su caída en 1945. Se recoge con gran detalle el proceso de adoctrinamiento llevado a cabo en la población, así como los crímenes cometidos por el régimen durante este periodo. A través de eventos y situaciones basadas en hechos reales, el juego muestra el desarrollo histórico del Tercer Reich, fomentando una comprensión más profunda de las consecuencias del odio y la

intolerancia y ayudando a desarrollar una mayor sensibilidad hacia los peligros del extremismo. En la Tabla 40 presentamos una ficha técnica que resume características como los dispositivos de juego, el idioma o el precio.

Tabla 40. Ficha técnica *Trough the Darkest of Times*

Ficha técnica <i>Trough the Darkest of Times</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
Paintbucket Games	2020	16	PC, móvil o tablet, <i>Play Station, Xbox, Nintendo Switch</i>	Inglés, alemán, español	14-20 €

Imagen 20. *Trough the Darkest of Times*



El principal inconveniente que hemos encontrado en el análisis de *Through the Darkest of Times* es el hecho de que puede tener un ritmo de juego pausado y repetitivo, especialmente en las mecánicas de planificación de misiones y distribución de recursos, lo que puede hacer que algunas personas lo encuentren monótono después de un tiempo.

Tabla 41. Vinculación del videojuego *Through the Darkest of Times* con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Resistencia ante el totalitarismo -Lucha por la democracia y los derechos humanos -Activismo -Justicia social.	a) Comunicación lingüística (CL) d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos
		Filosofía	4. Analizar problemas éticos y políticos seleccionando información obtenida de diversas fuentes, llevando a cabo una exposición crítica de las posiciones filosóficas adecuadas para la resolución de dichos problemas, para desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma.
		Geografía e Historia	5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos.

Además, este videojuego también puede servir para abordar los riesgos que enfrentan las mujeres en tiempos de guerra y represión, específicamente por cuestiones de género, como la posibilidad de ser víctimas de violencia o explotación sexual. Por último, en la Tabla 41, a modo de resumen, se recogen las principales materias de la ESO en las que encajaría este videojuego y las competencias clave y específicas con las que está vinculado. En este orden de cosas, por su excelente recreación sería de gran interés para la materia de Geografía e Historia, y dada la naturaleza de los hechos que se narran, también es muy adecuado para las materias de Educación en Valores Cívicos y Éticos y Filosofía.

4. Papers Please

Se trata de un videojuego desarrollado por Lucas Pope que pone a la persona jugadora en el papel de un inspector de inmigración en un puesto fronterizo

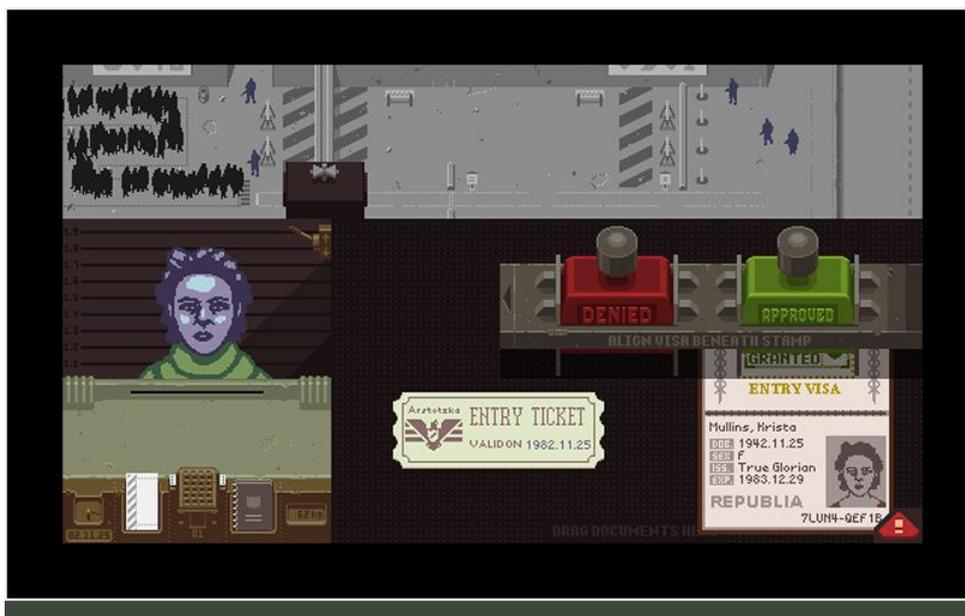
ficticio del país totalitario de *Arstotzka*. A lo largo del juego, se deben tomar decisiones sobre qué personas pueden ingresar al país y cuáles deben ser rechazadas, basándose en una serie de documentos y reglas proporcionadas por los órganos de poder del país, que se vuelven cada vez más complicadas de cumplir y moralmente ambiguas. Este videojuego plantea constantemente la cuestión de la dignidad humana frente a la burocracia estatal e ilustra cómo el estado ejerce un control absoluto sobre quién puede cruzar sus fronteras, utilizando la burocracia como una herramienta de opresión.

En cuanto a la perspectiva de género, dentro de *Papers Please* se abordan temas de desigualdad y violencia de género en el contexto de la inmigración, visibilizando violencias como la trata de mujeres y subrayando vulnerabilidades específicas de las mujeres migrantes. La narrativa de este videojuego conduce a una reflexión sobre la violencia de género y cómo las fronteras, tanto físicas como burocráticas, actúan en la mayoría de casos como barreras para las personas que buscan ayuda. Finalmente, desde una perspectiva decolonial, el juego expone la continuidad entre las prácticas coloniales de control y las modernas políticas fronterizas, al tiempo que destaca la resistencia y agencia de aquellas personas que buscan cruzar fronteras opresivas. Este videojuego está disponible en varios idiomas, tiene una calificación PEGI 16 y cuesta aproximadamente unos 10 euros (Tabla 42).

Tabla 42. Ficha técnica *Papers Please*

Ficha técnica <i>Papers Please</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
Lucas Pope	2013	16	PC	Inglés, alemán, español, ruso, chino y portugués.	9-10 €

Imagen 21. Papers, Please



Por otro lado, su apartado gráfico y visual resulta ser su principal inconveniente. Este videojuego es el más antiguo de los que hemos analizado y este hecho impacta directamente en el atractivo que puede tener para el alumnado.

Tabla 43. Vinculación del videojuego Papers, Please con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Inmigración -Control fronterizo	d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos	1. Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.
		Filosofía	4. Analizar problemas éticos y políticos seleccionando información obtenida de diversas fuentes, llevando a cabo una exposición crítica de las posiciones filosóficas adecuadas para la

			resolución de dichos problemas, para desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.
--	--	--	---

Finalmente, la Tabla 43 muestra un resumen sobre cómo este videojuego puede ser utilizado con alumnado de ESO en materias como Educación en Valores Cívicos y Éticos o Filosofía, para reflexionar sobre los derechos humanos, la migración y el control fronterizo, cuestiones que también pueden tratarse desde una perspectiva ética y política.

5. This War of mine

Este videojuego comparte empresa desarrolladora con *Frostpunk*, ya que también ha sido creado por 11 bits studio; sin embargo, en esta ocasión la temática es bastante diferente. *This War of mine* está inspirado en varias guerras contemporáneas y ofrece una experiencia de supervivencia, desde la perspectiva de civiles atrapados en un conflicto bélico. En *This War of Mine*, los elementos que componen el clima general del juego están diseñados para generar un ambiente opresivo, en el cual la tensión emocional es una parte fundamental de la experiencia lúdica. Cada decisión tomada durante el transcurso del juego conlleva consecuencias difíciles de prever y son irrevocables, lo que añade una capa de incertidumbre y gravedad a la jugabilidad. Una de las mecánicas más característica de este juego es que la muerte es permanente, sin posibilidad de deshacer las acciones ya hechas, lo que obliga a quien juega a reflexionar y calcular previamente el impacto de sus acciones. La finalidad principal del juego es clara desde su inicio: sobrevivir hasta el alto el fuego. Sin embargo, no es una tarea sencilla; no obstante, si se cometen errores volver a jugar y realizar intentos posteriores, incluso los fallidos, puede enseñarnos mucho sobre los efectos de las guerras. En este sentido, este videojuego puede ser un gran ejemplo para mostrar al alumnado las consecuencias del conflicto armado sobre la vida cotidiana de personas civiles, fomentando la importancia de la paz, la justicia y los derechos humanos. Del mismo modo puede utilizarse en la materia de Valores Éticos para

resolver problemas complejos de forma colaborativa, practicar dotes de liderazgo y la toma de decisiones informadas en contextos críticos.

Por otro lado, en la Tabla 44 se observa que este videojuego ha sido clasificado como PEGI 18, lo cual representa su principal limitación para su implementación en el aula con el alumnado de ESO. Sin embargo, consideramos que esta clasificación es algo excesiva y poco justificada, ya que el juego no contiene escenas de violencia tan directa como otro tipo de videojuegos de guerra, ni tampoco contenido sangriento de carácter explícito. Con el acompañamiento adecuado del profesorado y una supervisión cuidadosa, podría ser posible su uso en los últimos cursos de la ESO, aprovechando sus contenidos sobre el drama de las guerras para tratarlos en un contexto educativo seguro.

Tabla 44. Ficha técnica *This War of Mine*

Ficha técnica <i>This War of Mine</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
11 bit studios	2014	18	PC, Xbox, PlayStation, Nintendo Switch	Inglés, alemán, español, francés, polaco, etc.	15-30 €

Imagen 22. *This War of Mine*



Por otro lado, en el apartado estético, *This War of Mine* presenta un estilo visual muy personal que lo hace fácilmente identificable respecto a otros

videojuegos. Tal y como se observa en la imagen, este juego se compone de fondos ricos en detalles, colores oscuros y gamas de grises que ayudan a generar y transmitir una atmosfera oscura y opresiva. El impacto de la gama de colores concuerda con la desesperación que viven los personajes, mientras a su vez, la banda sonora interrumpida por estadios ocasionales, disparos lejanos y ruidos de mortero transmite la sensación de tensión y angustia en la persona jugadora.

Tabla 45. Vinculación del videojuego This War of Mine con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Guerra y supervivencia civil. -Dilemas morales y éticos. -Impacto humanitario de la guerra -Toma de decisiones y gestión de recursos	d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.
		Filosofía	4. Analizar problemas éticos y políticos seleccionando información obtenida de diversas fuentes, llevando a cabo una exposición crítica de las posiciones filosóficas adecuadas para la resolución de dichos problemas, para desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.

This War of Mine ha sido un juego premiado en varias ocasiones y discutido en contextos pedagógicos y sociales. Actualmente, es el primer juego en la historia de la educación polaca incluido por su gobierno entre las sugerencias para que el

profesorado utilice en el aula. De esta forma, tal y como muestra la Tabla 45, creemos que este videojuego también puede ser utilizado en la ESO en nuestro país, específicamente en la materia obligatoria del 3º curso, Valores Cívicos y Éticos, y la optativa de 4º curso, Filosofía. La historia es contada través de las decisiones tomadas durante el juego, lo cual ayuda a comprender las atrocidades a las que se ven sometidas las personas durante los conflictos armados. En este sentido, el tono y la fidelidad del juego al representar realidades difíciles lo convierten en una herramienta útil cuando se habla con el alumnado sobre las guerras, su historia y naturaleza, así como sobre la ética, la psicología, el valor de la dignidad humana y su comportamiento frente a situaciones que amenazan directamente la vida.

6. Beholder

Este videojuego está ambientado en un estado totalitario distópico, donde la persona jugadora asume el papel del portero de un edificio de apartamentos. Sin embargo, su trabajo no solo consiste en hacer el mantenimiento del edificio si no espiar en secreto a los inquilinos, informar sobre cualquier comportamiento sospechoso al gobierno y tomar decisiones que afectan tanto la vida de los personajes como a la del protagonista y su familia. De este modo, la temática central de *Beholderes* la vigilancia estatal y la violación de los derechos humanos. Los habitantes del edificio (incluido el propio vigilante) están constantemente bajo la supervisión del estado, lo que genera una atmósfera de miedo y paranoia. La persona jugadora debe decidir si obedecer las órdenes del gobierno y delatar a los inquilinos por actividades prohibidas, o si arriesgarse y proteger su privacidad y derechos. Tal y como muestra la Tabla 46, este videojuego está disponible en varios idiomas y dispositivos de juego. Además, está calificado con un PEGI 12.

Tabla 46. Ficha técnica Beholder

Ficha técnica Beholder					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
Warm Lamp Games	2016	12	PC, Play Station, Xbox, Nintendo	Inglés, alemán, español, francés, etc.	5-10 €

			Switch, móvil o tablet		
--	--	--	------------------------	--	--

Imagen 23. Beholder. Complete Edition



El juego también pone de manifiesto las desigualdades sociales y de clase dentro de un estado totalitario. Al respecto, los habitantes del edificio provienen de diferentes contextos socioeconómicos, y sus destinos dependen en gran medida de las decisiones tomadas por quienes juegan. Al tener que decidir entre proteger a los ciudadanos más vulnerables o cumplir con las órdenes del gobierno para proteger a su propia familia, se enfrentan dilemas que reflejan las injusticias sociales y cómo las personas pueden ayudar a perpetuar o desafiar estas desigualdades. Dentro de la narrativa del juego, la familia del protagonista también enfrenta dificultades, y se destacan las dinámicas de género tradicionales en la toma de decisiones familiares. La presión por mantener la seguridad de la familia refuerza ciertos estereotipos de género, pero también permite explorar cómo estos roles pueden ser cuestionados en situaciones extremas. En conclusión, las dinámicas presentes en este videojuego sirven de base para realizar un análisis de las formas de gobierno autoritarias frente a las democráticas, cuestionar las prácticas totalitarias que niegan la libertad individual y promover la reflexión sobre la importancia de los derechos humanos y la resistencia contra la opresión.

Tabla 47. Vinculación del videojuego *Beholder* con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Vigilancia estatal -Control social -Dilemas éticos y toma de decisiones -Libertad frente a seguridad -Derechos humanos y libertad de expresión. -Límites de la privacidad	d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Filosofía	4. Analizar problemas éticos y políticos seleccionando información obtenida de diversas fuentes, llevando a cabo una exposición crítica de las posiciones filosóficas adecuadas para la resolución de dichos problemas, para desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.
		Valores Cívicos y Éticos	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.

En la Tabla 47, se muestran las principales relaciones establecidas entre las temáticas del videojuego *Beholder* y las competencias clave establecidas en la LOMLOE (2020), las materias en las que podría ser utilizado, también las competencias específicas del currículo de ESO del Principado de Asturias de las materias con las que se vincula. De esta forma, el uso de este videojuego resulta apropiado para las materias de Valores Cívicos y Éticos y Filosofía.

🚩 7. Forge of Destiny

La narrativa de este videojuego nos sitúa en un futuro distópico en el que la humanidad ha sido devastada por pandemias, guerras y la contaminación ambiental. En este escenario postapocalíptico, la sociedad se organiza en torno a ciudades-cúpula y Nodos. Los gobiernos nodulares, que controlan estos Nodos, han manipulado y reescrito los sucesos del pasado para consolidar su dominio total sobre la población de las ciudades-cúpula, que han aceptado el aislamiento y la imposibilidad de salir de sus respectivos Nodos como parte de su realidad. Actualmente, existen dos facciones en conflicto dentro del videojuego: la coalición rebelde conocida como Diurna y los agentes de la Verdad, que sirven a los intereses de los gobiernos nodulares. Dentro del videojuego asumimos el rol de una persona habitante del cuarto Nodo, perteneciente a la clase social más baja, cuyo deseo de descubrir la verdad tras la propaganda de los gobiernos nodulares le llevará a cuestionar y desafiar el sistema establecido.

Forge of Destiny es un *serious game* que surge como una iniciativa del grupo de investigación Nodo Play de la Universidad de Extremadura, en colaboración con la Fundación Cotec. A primera vista, se presenta con una estética atractiva que recuerda a otros videojuegos como Pokémon. La idea del videojuego es original y aborda una temática relevante en nuestra sociedad y, especialmente, en la educación para la ciudadanía global: los bulos y las fake news, especialmente centrados en temas como la inmigración o la memoria histórica. En este orden de aspectos, el guion y la historia están bien contruidos y representan los elementos más sólidos del juego. No obstante, se necesitan muchas horas de juego para descubrir completamente la riqueza de la historia, lo que puede ser un impedimento para que tanto el alumnado como el profesorado lleguen a apreciarla. Otro de los aspectos más interesantes de este videojuego es que su descarga es totalmente gratuita en la plataforma *Steam*, tal y como muestra la Tabla 48.

Tabla 48. Ficha técnica *Forge of Destiny*

Ficha técnica <i>Forge of Destiny</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
Nodo Play	2023	No etiquetado	PC	Español	Gratis

Imagen 24. *Forge of Destiny*



El primer contacto con el juego, a través del tutorial, reveló algunos problemas significativos. El menú de juego no resultaba intuitivo, lo que complicaba acciones básicas como equipar armas o usar objetos del inventario. Esta falta de claridad y facilidad en el manejo de las funciones básicas puede generar desmotivación en las personas jugadoras desde el inicio. La ausencia de un mapa o indicador de camino también añade dificultad, haciendo que la persona jugadora no tenga una guía clara para saber si está cerca de alcanzar sus objetivos. Además, *Forge of Destiny* requiere más de una hora de juego para introducir la historia y el planteamiento, lo que supone una barrera considerable para mantener la implicación de la persona jugadora y para su uso en el aula. De este modo, uno de los aspectos más críticos de este juego es el nivel de dificultad inicial. La curva de aprendizaje es empinada y la progresión de la dificultad va de más a menos, en lugar de ir aumentando progresivamente. Es frecuente que la persona jugadora experimente muertes repetitivas al inicio del videojuego, lo que puede resultar en una experiencia frustrante que genere pérdida de interés y abandono antes de alcanzar el objetivo propuesto. Este hecho es perjudicial para mantener la motivación del alumnado, ya que puede crear desenganche antes de que realmente se llegue a introducir la narrativa del juego.

También durante la realización de este análisis, se apreció que los enemigos no parecían estar bien balanceados acorde al nivel del personaje. Si bien es cierto que el juego, en muchas ocasiones, plantea que la mejor estrategia es “huir” en

lugar de optar por un enfrentamiento directo. Por otro lado, *Forge of Destiny* tiene errores de diseño o bugs que pueden impedir el avance durante el juego. Los muros invisibles y la incapacidad de completar misiones debido a estos errores técnicos son frustrantes y afectan negativamente la jugabilidad. A pesar de los problemas mencionados, *Forge of Destiny* tiene puntos fuertes significativos. Tiene potencial para la construcción de ciudadanía global debido a su temática interesante y original (bulos y fake news) y la narrativa que se plantea. Con algunas mejoras o actualizaciones, *Forge of Destiny* podría convertirse en una herramienta educativa muy valiosa para su uso en el aula. De tal modo, como se muestra en la Tabla 49, este *serious game* se relaciona con las competencias clave a, d y f. Además, por las temáticas centrales de este videojuego, consideramos que podría ser utilizado en las materias de Educación en Valores Cívicos y Éticos y Tecnología y Digitalización.

Tabla 49. Vinculación del videojuego *Forge of Destiny* con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Bulos y Fake News sobre inmigración, memoria histórica, etc. -Manipulación de la información	a) Comunicación lingüística (CL) d) Competencia digital (CD) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos	2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria.
		Tecnología y Digitalización	6. Comprender los fundamentos del funcionamiento de los dispositivos y aplicaciones habituales de su entorno digital de aprendizaje, ajustándolos a sus necesidades, para hacer un uso más eficiente y seguro de los mismos.

8. Venba

Venba es un videojuego narrativo desarrollado por *Visai Games* que explora la experiencia de una familia del sur de la India que emigra a Canadá. El juego se centra en la historia de Venba, una madre que utiliza la cocina tradicional de su país como un medio para preservar su cultura y conectarse con su familia en un entorno extranjero. A través de la preparación de diversas recetas, el videojuego se adentra en temas de identidad, pertenencia y las complejidades de la vida en la diáspora. La cocina, en este caso, se convierte en un vehículo para preservar la cultura del sur de la India en un país occidental. Este acto de cocinar no solo es una forma de conexión familiar, sino también una afirmación de identidad en un entorno que puede ser culturalmente ajeno o incluso hostil. De esta forma, el hijo de Venba, Kavin, representa un conflicto que a menudo se da en las personas migrante de segunda generación, ya que siente la presión para adaptarse a la cultura dominante mientras, a su vez, se siente desconectado de las tradiciones de su familia, luchando por encontrar su lugar entre las dos culturas. En relación a este aspecto, el hogar de Venba, a pesar de estar en Canadá, está lleno de referencias culturales que evocan a la India. Este hecho es una prueba de cómo Venba se aferra a mantener viva su cultura dentro del espacio privado de su hogar.

Desde la perspectiva de género, este videojuego pone un énfasis considerable en el papel de la maternidad, no solo como figura de mujer cuidadora, sino también como portadora de la cultura, tradiciones y valores. En este orden de cosas, es interesante notar que Paavalan, el esposo de Venba, comparte las mismas preocupaciones que la protagonista sobre la preservación de su cultura y la educación de su hijo. También, en la Tabla 50, hemos recogido algunos aspectos que pueden resultar de interés al profesorado como el PEGI, el idioma o su precio aproximado.

Tabla 50. Ficha técnica *Venba*

Ficha técnica <i>Venba</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
<i>Visai Games</i>	2023	12	<i>PC, Xbox, PlayStation, Nintendo Switch.</i>	Inglés	10-15 €

Imagen 25. *Venba*



Otro de los aspectos que tienen un peso fundamental en este videojuego, es la estética del mismo. Los colores vivos y alegres, las texturas y los detalles de la arquitectura del entorno y, por supuesto, los ingredientes utilizados para elaborar los platos, se convierten prácticamente en un protagonista más que representa esa identidad cultural de la India.

Por otro lado, al mantener el recetario en su lengua materna, el Tamil, *Venba* está desafiando la colonialidad que busca imponer el inglés o el francés como lenguas dominantes en un contexto canadiense. Esto sugiere que la resistencia cultural va más allá de la cocina y abarca, también, el lenguaje, la memoria y la herencia. Este videojuego toca temas profundos y complejos, como la resistencia a la asimilación cultural forzada y la afirmación de la identidad cultural en un contexto poscolonial. El juego explora cómo las dinámicas de poder y la historia colonial influyen en la experiencia de la diáspora y pone de relieve la importancia de la identidad cultural en la vida de las personas inmigrantes. La comida, en este sentido, se convierte en una herramienta de resistencia cultural. Este videojuego no solo cuenta una historia personal, sino que también ofrece una crítica implícita de las dinámicas de poder colonial que han configurado las realidades contemporáneas de la migración y la diáspora.

Como principales aspectos que podrían ser una dificultad a la hora de trasladar *Venba* al aula identificamos tres: su narrativa pausada, el idioma y las mecánicas de cocina. Este videojuego solo está disponible para ser jugado en inglés, lo que podría suponer una barrera para estudiantes con un nivel muy bajo del idioma o que no estén familiarizados con el vocabulario específico que aparece en el juego. Aunque no presenta un lenguaje extremadamente complejo, la comprensión de los textos y diálogos en inglés es fundamental para entender la

historia y poder avanzar en el juego. Además, su narrativa es bastante lenta y relajada, lo que puede no gustar al alumnado acostumbrado a videojuegos de acción, con dinámicas más ágiles. Por otro lado, los elementos de cocina en el juego pueden resultar tediosos para el alumnado ya que algunas recetas requieren lógica e intuición, pero otras se basan en un sistema de prueba y error, lo que puede ralentizar la experiencia de juego y generar frustración, especialmente si el objetivo educativo no está directamente relacionado con la cocina.

Tabla 51. Vinculación del videojuego Venba con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Identidad cultural Inmigración -Diversidad cultural	a) Comunicación lingüística (CL) b) Competencia plurilingüe (CP) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos	4. Reconocer y valorar las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática.
		Lengua Extranjera	5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento.

En definitiva, tal y como muestra la Tabla 51, este videojuego es muy apropiado para su uso en las materias de Lengua Extranjera (inglés) y Educación en Valores Cívicos y Éticos. En la primera de las materias, al tratarse de un videojuego completamente en inglés, puede desarrollarse la competencia específica 5. Del mismo modo, en la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos, una vez superada la barrera inicial del idioma, es posible trabajar la competencia específica 4. De tal forma, este videojuego podría ser muy útil para plantear un proyecto conjunto entre ambas materias.

9. Life is Strange: True colors

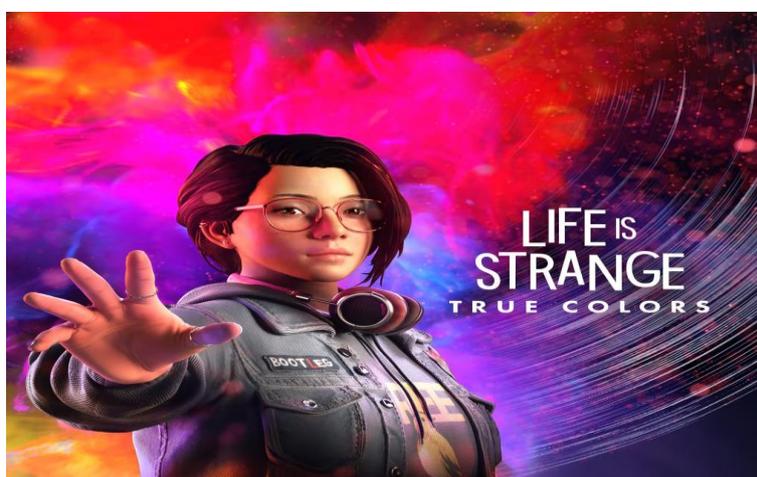
Life is Strange: True Colors es el quinto título de la serie *Life is Strange*, desarrollado por *Deck Nine* y lanzado en septiembre de 2021 por Square Enix, basado en una fórmula narrativa interactiva enfocada en temas emocionales y

sociales profundos, mezclados con elementos sobrenaturales. A través del videojuego asumimos el rol de Alex Chen, una chica que tiene el poder de sentir, absorber y manipular las emociones de otras personas, representadas como auras de colores. La vida de la protagonista no ha sido sencilla, ya que ha pasado su adolescencia en hogares y centros de acogida tras quedarse huérfana. Tras este periodo de separación, Alex llega a Haven Springs para reunirse con su hermano Gabe. Sin embargo, poco después de su llegada, una tragedia ocurre, lo que obliga a Alex a utilizar su poder para desentrañar los misterios y los secretos ocultos en la comunidad. A lo largo del juego, se exploran temas de duelo, amistad, identidad, injusticia y el trauma. También, en menor medida, la responsabilidad, la vejez, el hogar, etc. El poder de Alex está directamente relacionado con estas temáticas, ya que le permite sentir y comprender las emociones de los demás de manera profunda. En cuanto a algunas de las características de este videojuego, la Tabla 52 muestra algunos aspectos como la edad recomendada (PEGI 12) o los idiomas en los que se encuentra disponible.

Tabla 52. Ficha técnica *Lifes is Strange: True colors*

Ficha técnica <i>Life is Strange: True colors</i>					
Desarrolladora	Año de publicación	PEGI	Dispositivos de juego	Idioma	Precio (aprox.)
<i>Deck Nine</i>	2021	12	<i>PC, Xbox, PlayStation, Nintendo Switch.</i>	Inglés, español, francés, alemán, portugués	15-30 €

Imagen 26. *Life is Strange: True Colors*



Especial mención tiene el uso de colores vibrantes y auras para representar el poder de Alex. De esta forma, los colores asignados a las emociones son un componente central del diseño estético de este videojuego. La mecánica de las auras de Alex se traduce visualmente mediante colores brillantes que rodean a los personajes, lo que permite identificar instantáneamente su estado emocional. Cada color representa una emoción específica: rojo para la ira, azul para la tristeza, dorado para la alegría y púrpura para el miedo. Este enfoque visual es una herramienta narrativa que da vida a las emociones de una manera directa y visualmente impactante.

Otro de los aspectos interesantes de este videojuego es cómo Haven Springs representa un lugar en proceso de transformación debido a las fuerzas capitalistas y corporativas, que afectan tanto a los personajes como al entorno. Este tipo de dinámicas de poder pueden ser vistas como un desplazamiento, donde las comunidades locales pierden el control sobre sus tierras y recursos a medida que las empresas externas van tomando el control. Sin embargo, entre los principales aspectos negativos de este videojuego, destacamos que el tratamiento de las emociones a veces puede resultar simplista y reduccionista, lo que podría limitar la profundidad con la que se abordan temas emocionales complejos. Asimismo, la trama, como ocurre en otros títulos de esta saga, tiende a ser excesivamente dramática y recurre a clichés de manera recurrente, lo cual puede restarle autenticidad y originalidad a la narrativa.

Tabla 53. Vinculación del videojuego Life is Strange: True Colors con elementos del currículo de secundaria del Principado de Asturias

Temas videojuego	Competencias clave	Materias	Competencias específicas
-Duelo -Amistad -Identidad -Comunidad -Gentrificación	a) Comunicación lingüística (CL) e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) d) Competencia digital (CD)	Lengua Castellana y Literatura	2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor para formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

	f) Competencia ciudadana (CC)	Educación en Valores Cívicos y Éticos.	4. Reconocer y valorar las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática.
--	--------------------------------------	--	---

En la Tabla 53, se puede observar como la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos se vincula directamente con el videojuego al abordar temas emocionales y sociales complejos. De este modo, la competencia específica 4 puede trabajarse eficazmente, dado que los estudiantes experimentan y reflexionan sobre las emociones y dilemas de los personajes en situaciones realistas. Por otro lado, en la materia de Lengua Castellana y Literatura, a través del análisis de los diálogos y la narrativa del videojuego, el alumnado puede desarrollar la competencia específica 2 de comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando las intenciones del lenguaje y las emociones de los personajes.

6.4.2. Resultados globales del análisis de contenido de videojuegos

En cuanto a la recomendación por edades, consideramos que todos los juegos analizados son aptos para estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. El videojuego *This War of Mine* tiene un PEGI 18, sin embargo, consideramos que esta clasificación es algo excesiva y poco justificada, ya que el juego no contiene escenas de violencia o contenido sangriento de carácter explícito. Con el acompañamiento adecuado del profesorado y una supervisión cuidadosa, podría ser posible su uso a partir de 3º de la ESO, aprovechando sus contenidos para tratar temas relevantes en un contexto educativo seguro. Los otros dos videojuegos de contenido más sensible (*Frostpunk* *Trough The Darkest of Times*) obtienen la clasificación PEGI 16. Dado que la edad correspondiente al alumnado de 4º curso de ESO es de aproximadamente 16 años y que ambos videojuegos no tienen situaciones de violencia explícita, es viable el uso de estos dos videojuegos como herramienta educativa para la ECG.

Por otro lado, hemos intentado que la mayoría de estos videojuegos sea asequible económicamente para los centros educativos y el alumnado. En este sentido, el precio es variable, de forma que encontramos juegos totalmente gratuitos o muy económicos (con un precio de 5 euros) hasta otros que rondan los 30 euros como es el caso de *Frostpunk*. También es posible encontrar estos juegos para su descarga en versión pirata con los riesgos y el delito que ello conlleva. En

el marco relacionado con las compras integradas, los micropagos y los peligros de enganche, solamente uno de los juegos analizados, *Amongus*, presenta este tipo de estrategia comercial. En la versión gratuita para móvil el juego presenta la posibilidad de realizar compras de mejoras estéticas para los personajes, si bien es cierto que se trata de algo totalmente opcional y la adquisición o no adquisición de estas mejoras no afecta en nada al desarrollo del juego. También en la versión gratuita disponible para móviles de *Among us* se encuentran anuncios publicitarios que suelen aparecer al final de cada partida. Sin embargo, si se desea evitar tanto la publicidad como las compras integradas dentro del juego se puede optar por la versión del juego para PC.

En cuanto al idioma, todos los juegos analizados se muestran disponibles en más de una lengua, salvo *Venba*, que solo se encuentra disponible en inglés. Si bien es cierto que las voces originales de muchos de los videojuegos suelen estar disponibles en pocos idiomas, los subtítulos sí están disponibles en varias lenguas. Sobre el análisis centrado en las diferencias de género en los nueve juegos analizados no podemos hablar de sexismo explícito ni de violencia sexual contra las mujeres, sin embargo, están presentes implícitamente ciertas actitudes como por ejemplo en el caso de *Beholder*. Además, algunos de los juegos analizados como *Frostpunk* no dan opción a elegir el género del personaje ni a personalizarlo, si no que este ya viene asignado por el juego. *Through the Darkest of Times* por su parte permite elegir el género y la apariencia del personaje principal, al cual van ligados también unos rasgos de personalidad. Además, también permite personalizar algunos rasgos físicos faciales. Por último, en *Amongus* los personajes son totalmente neutros y lo único que los diferencia entre sí son los colores u objetos que la persona jugadora desee añadirles. En cuanto a la perspectiva de género, *Venba* explora el papel de las mujeres en la preservación de la cultura y su agencia dentro de roles tradicionales. Desde una perspectiva decolonial, el juego resiste la asimilación cultural forzada y critica las dinámicas de poder colonial que continúan afectando a las comunidades inmigrantes en la diáspora. No solo se presenta un videojuego sobre la cocina y la familia, sino también una herramienta poderosa para la reflexión crítica sobre la identidad cultural, el género y las dinámicas poscoloniales en el mundo contemporáneo. A través de su narrativa, el juego invita a los jugadores a considerar las complejidades de la vida en la diáspora y a apreciar la resiliencia y la resistencia que forman parte de la experiencia migratoria.

También destaca la diversidad de temas que se tocan en estos nueve videojuegos, algunos de gran importancia y extrema crudeza, por ejemplo, en *Frostpunk* se tocan temas como la religión y los refugiados, en el caso de *Through the Darkest of Times* se aborda fielmente y con rigor histórico la II Guerra Mundial y lo que supuso: campos de concentración, eugenesia, exilio, nazismo, comunismo, dictadura, etc. Todos los juegos analizados en mayor o menor medida implican la toma de decisiones por parte de la persona jugadora, por lo que se ha observado que este tipo de videojuegos más narrativos tienden a facilitar más la reflexión, el dialogo y la ECG. De esta forma, los videojuegos podrían servir como herramienta para entrenar la toma de decisiones, permitiendo además observar las consecuencias de los propios actos.

Específicamente en la dimensión relacionada con la construcción de Ciudadanía Global, juegos como *Through the Darkest of Times* ponen la mirada en civiles y no en soldados, en la duda de si merece la pena seguir viviendo (y jugando) mirando para otro lado o por el contrario tenemos una responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas. Además, destaca su rigor histórico y su valor educativo como herramienta para trabajar la toma de decisiones, ya que es un juego de gestión de recursos en el que es necesario evaluar en cada paso los riesgos que corre el grupo, contra los beneficios de cada acción; posibilitando observar las consecuencias de los propios actos y de las decisiones tomadas. Asimismo, la persona jugadora debe asegurarse de tener los materiales necesarios para la siguiente fase o, incluso, gestionar que la moral del grupo no decaiga a niveles críticos.

Este tipo de videojuegos son ficciones incómodas que apelan directamente a la empatía y buscan reventar nuestra zona de confort. *Through the Darkest of Times* refleja que el nazismo no fue un movimiento que se gestase de forma espontánea, sino que contó con la colaboración, activa o pasiva, de muchas personas. Por otra parte, videojuegos como *Among us* no buscan transmitir mensajes tan complejos, ni tienen mayor trasfondo más allá del entretenimiento, sin embargo, accidentalmente pueden convertirse en útiles herramientas para trabajar los más diversos contenidos, como la cooperación, la cohesión de grupo o exponer argumentos de forma clara y ordenada en público.

Además, aquellos valores contrarios a la definición de ciudadanía global como el terror y los totalitarismos, representados en videojuegos tales como *Frostpunk*, *Beholder* o *Through the Darkest of Times* pueden servir para

ejemplificar y educar sobre qué valores no son tolerables en una sociedad democrática. Por su parte, *Venba* es un videojuego que, a través de una narrativa íntima y centrada en la cocina, ofrece una profunda reflexión sobre la identidad, la migración y la preservación cultural. Desde la perspectiva de la ciudadanía global, el juego destaca la importancia de reconocer y respetar la diversidad cultural y la necesidad de solidaridad en la construcción de comunidades inclusivas. Por otro lado, el juego que presentan temas más diferentes o más novedosos en relación al resto de videojuegos presentados es *Life is Strange: True colors*. Este videojuego centra su narrativa y mecánicas en el uso de las emociones, dicho vínculo entre la mecánica del juego y las emociones humanas refuerza la importancia de la empatía y la conexión con los demás. Complementariamente este videojuego aborda temas sociales como el poder de las corporaciones, la gentrificación y los conflictos de poder en las comunidades pequeñas, añadiendo aún una mayor profundidad a la historia presentada. Finalmente, encontramos que los nueve videojuegos analizados, a través de sus narrativas, abordan temáticas más alineadas con la realidad actual, la competencia clave vinculada a los nueve videojuegos analizados es la competencia ciudadana (CC). De esta forma, encontramos que la materia Educación en Valores Cívicos y Éticos puede ser trabajada con el alumnado de 3º de ESO a través de los nueve videojuegos.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

En este capítulo, se presentan las conclusiones y la discusión de los resultados. Hemos decidido articular las conclusiones de la tesis y la discusión de los resultados en un mismo apartado estableciendo en él un diálogo fluido y enriquecedor entre la triangulación de los principales hallazgos y el marco teórico de partida. En un segundo apartado se presentan líneas de actuación orientadas a facilitar la integración de los videojuegos en educación para la ciudadanía global dirigidas a toda la comunidad educativa. También se presentan posibles líneas de investigación sobre la temática de esta tesis, fruto de la reflexión sobre la metodología empleada.

7.1. Discusión de los resultados y conclusiones

El propósito de esta discusión es explorar cómo nuestros resultados pueden aportar o, incluso, someter a revisión algunas de las ideas establecidas en la literatura científica sobre el uso de videojuegos en contextos educativos. Queremos destacar puntos de convergencia y divergencia que permitan establecer conclusiones y detectar líneas de actuación para futuras investigaciones, especialmente en los temas clave abordados, como la ciudadanía global, la alfabetización mediática y la influencia de las narrativas *transmedia*, el impacto de los videojuegos en el proceso educativo y las implicaciones del uso de estas herramientas en la construcción de la ciudadanía global en la adolescencia. A lo largo de esta tesis, hemos explorado la relación entre la ECG y el uso de videojuegos, indagando sobre cómo estos pueden ser utilizados como herramientas educativas para promover la ciudadanía global en la ESO. En este sentido, concluimos que existe un vínculo claro entre el uso de los videojuegos y la construcción de ciudadanía global en la adolescencia, que conlleva oportunidades y desafíos sobre los que discutiremos a lo largo de este apartado.

7.1.1. Videojuegos y dispositivos más utilizados por el alumnado

Los videojuegos favoritos del alumnado asturiano participante en esta investigación son principalmente FIFA, Fortnite, Minecraft, GTA V, Roblox, Fall Guys y Stumble Guys. Estos videojuegos coinciden en gran medida con los de mayor éxito de ventas (AEVI, 2023). También encontramos bastantes coincidencias entre los videojuegos mencionados por el alumnado como favoritos y los identificados por el profesorado. La edad y el género son factores que influyen en el uso de videojuegos, esto ya está presente en estudios previos

como el de Iglesias-Caride *et al.* (2022). No obstante, esta tesis ha demostrado que el género es un factor mucho más determinante que la edad en la mayoría de aspectos investigados, incluso en la preferencia sobre el dispositivo de juego. De este modo, esta investigación coincide con la Asociación Española de videojuegos (AEVI, 2023) e Iglesias-Caride *et al.* (2022) quienes señalan que ellos hacen un mayor uso de la consola y el ordenador para jugar, mientras que ellas hacen un mayor uso del teléfono móvil. Uno de los factores clave de este resultado es la influencia de los roles de género que la sociedad asigna, los cuales tienden a imponer mayores expectativas académicas a las mujeres. Esta presión adicional podría limitar su tiempo de ocio, haciéndoles más difícil equilibrar estudios y el tiempo disponible para jugar. Al mismo tiempo, Iglesias-Caride *et al.* (2022) señalan que el mayor consumo de videojuegos por parte de ellos, podría explicar su mayor preferencia por dispositivos específicos como consolas. En consecuencia, se observa un segundo factor relevante: la accesibilidad de los dispositivos móviles, que resultan más prácticos y disponibles, especialmente para aquellas personas que no disponen de consola, lo cual podría explicar que las mujeres prefieran este dispositivo en mayor medida.

En cuanto a las preferencias en las modalidades de juego a través de los distintos dispositivos, el alumnado prefiere los de tipo cooperativo online e individual online. En contraposición, los y las menores participantes en la investigación no juegan tanto individualmente sin estar conectados a internet, como tampoco suelen hacerlo de forma grupal sin conexión a internet. Posiblemente se deba a que actualmente los videojuegos ya no son vistos por la juventud como una actividad solitaria sino cada vez más social, tal y como sostienen Kowert y Olmedow (2013) e Iglesias-Caride *et al.* (2022). De esta forma, el profesorado informante afirma aprovechar el componente social de los videojuegos para el trabajo en grupo, y las familias entrevistadas, también reconocen que a sus hijos e hijas prefieren jugar en línea con sus amistades. Sin embargo, en nuestra investigación los hombres prefieren los videojuegos multijugador o cooperativo online mientras que las mujeres prefieren jugar individual online, estos datos coinciden con lo expuesto por Tsai (2017) en relación con las preferencias por género. Una de las cuestiones que puede estar en la base de este resultado es el acoso que reciben algunas jugadoras, tal y como constatan las investigaciones de Santana (2020) y Calderón-Gómez y Gómez-Miguel (2023), quienes señalan que particularmente en el caso de los videojuegos

multijugador online, se produce mayor interacción entre personas jugadoras y es más evidente la competitividad extrema, por lo que las situaciones de hostigamiento, insultos y acoso están más presentes y generalizadas en esta modalidad de juego. De esta forma, uno de nuestros resultados muestra que la percepción de creación de comunidad a través de los videojuegos es mucho mayor en los hombres. Creemos que este dato puede estar relacionado con el hecho anteriormente mencionado, pudiendo ser una consecuencia de las distintas formas en que hombres y mujeres son tratados en los videojuegos multijugador online. No obstante, la mayoría del alumnado encuestado niega que la comunidad *gamer* emplee la violencia contra otras personas.

Por otro lado, la media de edad de comienzo de juego del alumnado de ESO asturiano obtenida en esta investigación es de 7.5 años. Este dato difiere bastante de la media de 9.8 años que refieren Gómez-Miguel y Calderón-Gómez (2023) para el conjunto de España. Igualmente se encuentran diferencias entre la media de comienzo de juego de hombres (6.66 años) y mujeres (8.49 años) en esta investigación frente a las medias planteadas por Gómez-Miguel y Calderón-Gómez (2023) que establecen la media de los hombres en 9.8 años y de las mujeres en 10.3 años. Esta diferencia entre los datos obtenidos a nivel autonómico frente a los datos nacionales podría verse influenciada por las peculiaridades y características propias de la comunidad autónoma del Principado de Asturias. No obstante, comparando los datos de ambas investigaciones, se puede esperar que la edad de comienzo de uso de videojuegos sea cada vez más temprana, tanto para ellos como para ellas. En relación a esto, los datos que hemos obtenido sobre el uso que hace el alumnado de videojuegos no recomendados para su edad, difieren del informe sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia de UNICEF (Andrade, Guadix, Rial y Suárez, 2021) que afirma que el 54.7% de personas adolescentes que juega habitualmente, lo hace a videojuegos designados por PEGI como no adecuado para menores de 18 años. En el caso de nuestra investigación este dato es mucho menor, solo el 37.78% afirma hacerlo bastante o mucho. Creemos que esta diferencia en los datos podría deberse a que en muchos casos el alumnado participante en nuestra investigación no es consciente de estar jugando a videojuegos no recomendados para su edad, o directamente no le otorga importancia a dicho hecho. No obstante, nuestra investigación se centró en una franja de edad muy concreta asociada a la etapa educativa de la ESO y,

probablemente, un rango etario más amplio podría haber arrojado mayores diferencias en los resultados.

Por último, los datos de nuestra investigación revelan que un 23.84% del alumnado no sigue “nada” a creadores/as de contenido de videojuegos. El 26.82% indica que les sigue. Este grupo es el más grande, aunque solo por un pequeño margen, indicando que más de una cuarta parte de los estudiantes tienen un interés mínimo pero presente en este tipo de creadores de contenido. Otro 24.17% afirma seguir “bastante” a los creadores/as de contenido de videojuegos. El 25.17% restante sigue “mucho” a los creadores/as de contenido de videojuegos. En conclusión, el 50.66% del alumnado sigue nada o poco a creadores/as de contenido y el 49.34% bastante o mucho. Estos datos de seguimiento de *influencers* de videojuegos podrían estar influyendo en la visión del alumnado sobre este hobby, en sus prácticas de uso de videojuegos y también en sus comportamientos dentro de las comunidades *gamers*, coincidiendo con Aran-Ramspott, Fedele y Tarragó (2018), Borge (2019) y Fueyo, Borge y Alario (2019).

7.1.2. Percepciones en torno a estereotipos, valores y usos educativos de los videojuegos

En las temáticas que tratan los videojuegos que utiliza el alumnado investigado, están ausentes las referidas al cuidado del medio ambiente, la amistad y los buenos tratos, la igualdad de género, y los derechos de la infancia. A este respecto, los datos presentados en esta investigación muestran de manera innegable que sigue existiendo un modelo ideológico dominante en la industria del videojuego, lo que provoca que muchas temáticas estén sobrerrepresentadas como, por ejemplo, guerras o catástrofes, en detrimento de otras como cuidados, emociones, exploración, cuidado del medio ambiente, etc. A pesar de ello, la mayoría del alumnado participante en nuestra investigación no percibe los videojuegos como promotores de consumismo, además, no perciben que los videojuegos sean capitalistas ni que tengan ideología política. No obstante, la lógica de mercado en la industria del videojuego está relacionada con el hecho de que una mayoría del alumnado de ESO en Asturias percibe los videojuegos como poco o nada inclusivos (68.42%) y afirma que estos representan poco o nada a personas con discapacidad (88.41%) o abordan escasamente temas de justicia y derechos LGTBIQ+ (86.18%), en línea con lo que diversas investigaciones han constatado a lo largo de los años (Diez-Gutiérrez et al., 2004; Amnistía Internacional, 2007; Díez-Gutiérrez, 2009; Buckingham y Rodríguez-Hoyos, 2013; Amores, 2023). A

este respecto, en los primeros periodos evolutivos de los videojuegos los contenidos hostiles o agresivos solían estar representados simbólicamente, ya que las limitaciones técnicas y visuales no les permitían hacerlo más directamente. En comparación con los videojuegos, el cine o la televisión eran capaces de mostrar escenas violentas o sexuales con mayor realismo. Sin embargo, la evolución de los videojuegos ha supuesto que, en la actualidad, su grado de realismo este equiparado al de otros medios como el cine o la televisión. Este hecho también ha influido mucho en cómo las narrativas presentes en la mayoría de videojuegos han ido adquiriendo mayor profundidad. En este sentido, la lógica de mercado de la industria del videojuego empuja a la adolescencia hacia videojuegos triple A, de mucha acción y alto nivel de realismo en sus gráficos. Es por este motivo que actualmente, muchos de los contenidos de los videojuegos relacionados con alguno de los ámbitos de la ECG suelen estar asociadas a videojuegos indie o directamente a los *serious games*.

Al mismo tiempo, observamos que la percepción de construcción de comunidad a través de los videojuegos es significativamente más alta en hombres que en mujeres, esto influye directamente en la participación de ambos grupos en los mundos virtuales y en cómo están desarrollando su identidad digital. Si esta identidad digital se construye sobre bases desiguales, es bastante probable que en el mundo físico dichas desigualdades sean reproducidas y viceversa. Este hecho pone de relieve la necesidad de una educación para la ciudadanía global que realmente contemple el uso de videojuegos de manera equitativa en el aula. Consideramos fundamental tomar conciencia de la relevancia que la ciudadanía digital tiene en la construcción de una ciudadanía global, ya que ambos espacios están interconectados y se retroalimentan mutuamente. Además, encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres en la preferencia del personaje protagonista: los hombres tienen una tendencia clara a preferir personajes masculinos, mientras que las mujeres son más flexibles y están más abiertas a personajes femeninos, animales y seres de fantasía.

A pesar de esto, los datos obtenidos reflejan una visión optimista por parte del alumnado sobre el potencial educativo de los videojuegos y su posible uso en las aulas. Esta percepción positiva coincide con la del profesorado, aunque éste en la mayoría de los casos, no se está implementando actividades basadas en el uso educativo de los videojuegos. De hecho, el 71.01% del alumnado señala que nunca han recibido una tutoría o charla informativa sobre el uso de videojuegos

por parte del profesorado. Por otro lado, parece que el profesorado y el alumnado tienen perspectivas divergentes sobre la función de la tecnología, y específicamente de los videojuegos. Mientras que el profesorado la ve como una herramienta y prioriza su función utilitaria, el alumnado, en ocasiones, la interpreta como un fin en sí misma que aporta diversión y evasión de su realidad. Esta podría ser una de las razones que lleven a la adolescencia a ignorar aspectos como el sexismo, racismo o capitalismo presentes en los videojuegos.

7.1.3. Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado y las familias

El profesorado participante en nuestra investigación hace una valoración positiva del uso de videojuegos para la construcción de ciudadanía global. Con frecuencia dicho uso surge del deseo, por parte del profesorado, de innovar e incluir mejoras en su práctica docente. En este sentido, se observan coincidencias con las aportaciones de Boni, Belda-Miquel y Calabuig (2020) sobre el papel del profesorado como agente de cambio. También, Jiménez-Alcázar y Rodríguez (2020) coinciden en el fuerte compromiso docente con la innovación y la mejora educativa de las personas que utilizan los videojuegos como recurso educativo. No obstante, el profesorado informante expresa que necesita mayores apoyos y facilitadores que le animen a superar los retos que plantean este tipo de actividades innovadoras. Este resultado coincide con lo expuesto por López-Gómez y Rodríguez-Rodríguez (2020) quienes plantean que el profesorado tiene en consideración la utilidad didáctica de los videojuegos como herramienta educativa, pero muestra su preocupación por las dificultades existentes para su implementación en los centros educativos. De este modo, las dificultades económicas, la escasez de recursos tecnológicos o la necesidad de mayor formación son algunos de los principales retos que el profesorado informante ha señalado a la hora de implementar actividades educativas para la construcción de ciudadanía global a través del uso de videojuegos, y coinciden con las identificadas por Sosa-Díaz y Valverde-Berrocoso (2017).

El profesorado y las familias son indispensables a la hora de fomentar la reflexión en torno a los videojuegos. En nuestra investigación se observa la existencia de una fuerte interdependencia entre el entorno familiar y el centro educativo para el desarrollo integral del alumnado. En este contexto, el profesorado reconoce que existen diversos tipos de dinámicas familiares en relación con la supervisión parental, el uso de videojuegos y la educación de los

menores, lo cual genera experiencias educativas variadas. Estas diferencias pueden afectar de múltiples formas a la interacción del alumnado con las herramientas digitales, incluyendo los videojuegos, y repercutir en sus resultados académicos. El alumnado participante señala de forma generalizada que no está teniendo o no percibe un acompañamiento en sus actividades de uso de videojuegos ni por parte de su familia ni del profesorado. En cuanto a la realización de un control o seguimiento por parte de una persona adulta de las horas de juego y los contenidos de los videojuegos, el alumnado percibe que el profesorado no suele involucrarse en esta tarea, asimismo, manifiestan que tampoco suelen realizar tutorías ni charlas informativas acerca del uso de videojuegos, sin embargo, según la percepción del 40% del alumnado encuestado considera que el profesorado es bastante o muy conocedor de los videojuegos que usan los y las menores y podría estar siendo consciente de los contenidos presentes en ellos. Igualmente, son más numerosas las familias que, a juicio de los estudiantes, no realizan ningún control o seguimiento de las horas de uso y los contenidos presentes en los videojuegos. Además, más de la mitad del alumnado encuestado señala que las familias tampoco hablan con sus hijos e hijas sobre los contenidos presentes en los videojuegos (59.67 “Nada” o “Poco”). No obstante, parece por los datos obtenidos que, entre las familias, es más común realizar un control o seguimiento sobre las horas de uso de videojuegos que sobre los contenidos presentes en ellos. De esta forma, observamos que la escasa supervisión o acompañamiento en las actividades de ocio puede influir en los problemas de abuso de videojuegos tal y como señalan algunos estudios (GAD3 y Empantallados, 2021; Cáritas, 2022).

Los videojuegos tienen muchas características que los hacen muy atractivos en comparación con otras actividades, como por ejemplo su inmersión e interactividad (Levis, 2013), lo cual podría agravar el problema de su mal uso o su abuso. Es indudable que los videojuegos, al igual que otros consumos basados en la tecnología, pueden provocar problemas a la juventud. No obstante, creemos que también deberíamos ampliar el foco para comprender por qué en ocasiones la juventud que ya tiene problemas recurre más al uso de videojuegos. Tal y como refleja el informe sobre el impacto de las pantallas en la adolescencia en situación de vulnerabilidad y sus familias, los videojuegos son especialmente atractivos para jóvenes en situación de riesgo, con baja autoestima o que han crecido en un ambiente familiar poco favorable para su desarrollo (Cáritas, 2022). A este

respecto, en uno de nuestros grupos de discusión (G1) el alumnado participante identifica claramente que los videojuegos suponen una especie de refugio o una alternativa a la desesperanza en la adolescencia, para huir de un mundo adulto que se les presenta hostil, lo cual está en coherencia con otras investigaciones (Tejeiro y Pelegrina, 2003; Cáritas, 2022). En la misma línea, algunos estudios como “El Futuro es Clima” (PlayGround y Osoigo Next, 2022) plantean que la mayor parte de la juventud encuestada, con edades entre 16 y 30 años, afronta el futuro de manera pesimista (65.8%); un sentimiento mayor entre las mujeres (68.5%) y que va aumentando con la edad. De acuerdo con este estudio, tan solo el 20% de la juventud afronta la vida de manera optimista, cifra algo superior en hombres y en las personas menores de 18 años. La desesperanza que reflejan estos datos podría estar influyendo en el uso de los videojuegos como vía de escape.

Por otra parte, el profesorado participante ha incidido en la importancia de concienciar a las familias sobre su rol en la supervisión y acompañamiento de la adolescencia en el uso de videojuegos. Sin embargo, el profesorado no mencionó la necesidad de que los centros educativos realizasen mayores esfuerzos para involucrar activamente a las familias en el proceso educativo. Desde las perspectivas que trabajamos en nuestra investigación creemos que, sería fundamental promover una mayor colaboración entre las familias y los centros educativos, tal como señalan Aragón (2011) y Rivas y Ugarte (2014). Esta colaboración podría fortalecer el uso responsable de los videojuegos y mejorar su potencial educativo. El hecho de que el profesorado no haya mencionado la importancia de involucrar más a las familias podría interpretarse desde varios ángulos. En primer lugar, el profesorado podría suponer que muchas familias no tienen el conocimiento, el interés o la disposición para involucrarse activamente en el uso pedagógico de los videojuegos. En segundo lugar, es posible que el profesorado no sepa cómo trabajar eficazmente el uso y supervisión de los videojuegos con las familias. En tercer lugar, en algunos centros educativos puede haber una escasa cultura de participación de las familias en los procesos educativos, lo que influye en su asistencia a charlas o talleres de parentalidad y, es posible, que algunos centros educativos consideren que el control y acompañamiento sobre el uso de los videojuegos pertenezca al ámbito privado familiar y por tanto no deseen involucrarse en este tipo de actividades.

7.1.4. Selección y uso de videojuegos comerciales y *serious games* para la educación en ciudadanía global

En nuestra investigación se ha observado que uno de los elementos que el profesorado valora prioritariamente a la hora de seleccionar videojuegos para trabajar en el aula es su narrativa, un aspecto que también destaca el alumnado en los grupos de discusión. Sin embargo, aunque se han detectado narrativas más profundas y alineadas con la realidad actual, en la mayoría de los videojuegos analizados, estos, no suelen ser los más populares entre el público adolescente ya que la lógica económica de la industria del videojuego y sus estrategias de marketing no favorecen el desarrollo ni la posterior difusión de este tipo de videojuegos más reflexivos. De hecho, muchos videojuegos comerciales que priorizan la narrativa sobre las mecánicas de juego suelen ser clasificados, a menudo, con cierto desdén, como "walking simulators" (simuladores de paseo) por parte de la prensa especializada y comunidades de *gamers*. Esta etiqueta, sin duda, no ayuda a que sean vistos como algo emocionante. Algo similar parece ocurrir con las aventuras conversacionales. Independientemente de que se trate de un videojuego comercial, un *indie* o un *serious game* su utilidad con fines educativos puede estar justificada y tener cabida dentro del currículo educativo. Las narrativas ricas y bien desarrolladas no solo facilitan la inmersión, sino que además proporcionan oportunidades para plantear actividades de reflexión y análisis sobre la ECG. Estos resultados se alinean con los de estudios previos que destacan la importancia de elegir títulos que se ajusten a los objetivos pedagógicos (Gros, 2009). Las prácticas pedagógicas y, por tanto, el aprovechamiento de los videojuegos educativos para el aprendizaje no solo depende de las características del videojuego (Gee, 2003; Coleman y Money, 2020), sino también de la medida en que los docentes logran que la utilización genere conexiones con la vida diaria, promueva operaciones mentales, colaboración y autonomía, trabajo interdisciplinar y pensamiento divergente (Fernández-Sánchez, Sierra-Daza y Valverde-Berrocoso, 2020).

En nuestro análisis de videojuegos, hemos observado que la principal diferencia entre elegir un videojuego comercial o un *serious game* reside en sus diferencias en cuanto a calidad técnica y gráfica. De tal manera, el profesorado manifestó dificultades para que, en ocasiones, sus *serious games* estén a la altura de lo que espera su alumnado. También, el alumnado en el grupo de discusión G1, manifestó que la única vez que habían usado videojuegos en el aula consistía

únicamente en responder preguntas, y era muy aburrido. Estos resultados coinciden con lo expuesto Revuelta (2004) sobre que los videojuegos con un diseño excesivamente didáctico o poco elaborado provocan desinterés en el alumnado. En la misma línea Ferrara (2013) afirma que, en ocasiones, los *serious games* son vistos por el alumnado como “una espinaca recubierta de chocolate”. En base a estos argumentos, nosotras consideramos que la decisión de elegir un videojuego comercial o un *serious game* debe depender en última instancia del profesorado, de sus objetivos y de los recursos disponibles.

Por otro lado, los resultados de nuestra investigación también están indicando que el éxito de las actividades educativas con videojuegos depende, en buena medida, de las características del centro educativo, de su Proyecto Educativo y del papel del equipo directivo. La implicación y el respaldo de toda la comunidad educativa son fundamentales. En este sentido, existen centros con una predisposición más fuerte hacia la innovación, una actitud que suele permear en el profesorado. Sin embargo, está claro que dicha disposición no está generalizada. En la mayoría de los casos, el profesorado manifiesta que la introducción de videojuegos en el aula surge como una iniciativa y elección individual, en lugar de ser un proyecto promovido por el centro. Es importante señalar, fruto de los resultados de las entrevistas, que cuanto más colaborativo y participativo es el entorno escolar, mayor es la capacidad del centro para implementar actividades innovadoras, como el uso de videojuegos con fines educativos y la promoción de la educación para la ciudadanía global. En estos entornos es donde las experiencias educativas basadas en videojuegos encuentran un contexto favorable para desarrollarse de manera efectiva y contribuir significativamente al aprendizaje integral del alumnado.

7.1.5. Videojuegos en la educación para la ciudadanía global

Fruto del análisis de los videojuegos seleccionados, así como de los resultados obtenidos mediante las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado y las familias, los grupos de discusión con el alumnado y el cuestionario realizado por el alumnado, consideramos que la vinculación de los videojuegos con la ECG va más allá de la mera transmisión de valores coincidiendo con investigaciones como la de Contreras-Espinosa, Eguía-Gómez y Solano-Albajes (2016), Fernández-Sánchez, Sierra-Daza y Valverde-Berrocoso (2020). De este modo, los videojuegos analizados en esta investigación tienen una vinculación directa con

competencias y contenidos específicos de las materias Tecnología y Digitalización, Filosofía y Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Por otro lado, en cuanto a contenidos inadecuados para la adolescencia presentes en videojuegos hemos detectado que, tanto familia como profesorado, manifiestan su preocupación por el videojuego *GTA V*. Dicha preocupación está justificada ya que es uno de los videojuegos de más éxito según AEVI (2023) y tiene una calificación PEGI 18, pero una parte del alumnado informante manifestó hacer uso de él. No obstante, muchos de los videojuegos de mayor éxito entre el alumnado participante en nuestra investigación como *Roblox*, *Minecraft* o *Fall Guys* no parecen tener contenidos especialmente inadecuados. Incluso, algunas investigaciones como la de Martínez, Del Cerro y Morales (2014), han destacado su potencial educativo. Además, videojuegos que presenten contenidos inadecuados como *GTA V* pueden ser tratados en el aula para fomentar la reflexión en torno a las actitudes que fomentan. Por su parte, la mayoría del alumnado de ESO participante considera que los contenidos y las historias de los videojuegos son poco pacíficos (78.69%).

Las percepciones ofrecidas por el alumnado de ESO sobre la violencia presente en los contenidos de los videojuegos son generalmente altas, especialmente en términos de contenido violento. Sin embargo, sobre la posibilidad de que los videojuegos potencien la agresividad, los resultados muestran una polarización en las respuestas, con un 56,72% que considera “Nunca” o “Poco” y un 43,28% Bastante” o “Mucho”, lo que indica una polaridad en las opiniones y experiencias del alumnado participante. De este modo, el alumnado participante en los grupos de discusión no considera que los videojuegos violentos contribuyan a una personalidad violenta, aunque señalan que depende del videojuego y de la persona. Al respecto matizan que hay personas violentas que juegan a videojuegos, y cuando estas personas pierden reaccionan de manera violenta, con gritos o golpes en la mesa.

En base a todos los aspectos que hemos presentado en esta discusión se ha considerado la necesidad de establecer unas líneas de actuación que permitan afrontar algunos de los retos destacados, para lograr una transición desde la participación virtual que las personas jóvenes tienen en los videojuegos hacia acciones concretas en el mundo real.

7.2. Líneas de actuación sobre el uso de videojuegos para la ECG dirigidas a toda la comunidad educativa y a la mejora de la presente investigación

En este apartado presentamos algunas líneas de actuación que hemos planteado para mejorar, tanto la investigación como el uso de videojuegos en la educación para la ciudadanía global y que podrían ser abordadas, principalmente, en el ámbito educativo formal. La creciente relevancia de los videojuegos en diversos sectores de la sociedad, incluida la educación, subraya la necesidad de implementar iniciativas concretas que respondan a los desafíos y demandas identificados en esta investigación, maximizando así el potencial educativo de estas herramientas digitales. Nuestras recomendaciones están dirigidas al profesorado, a las familias y a la sociedad en su conjunto, con el objetivo de fortalecer la educación para la ciudadanía global a través del uso de videojuegos. Además, abordamos los retos metodológicos identificados y proponemos posibles mejoras para futuras investigaciones en un campo que, aunque en expansión, creemos que aún continúa enfrentando ciertos cuestionamientos en cuanto a su legitimidad y objetividad académica.

Este apartado se organiza en dos subapartados principales: en primer lugar, presentamos líneas de actuación específicas para la integración de la educación para la ciudadanía global a través de videojuegos, dirigidas a toda la comunidad educativa. Estas líneas de actuación incluyen estrategias diseñadas específicamente para responder a las demandas del profesorado sobre cómo incorporar videojuegos en el aula de forma efectiva y alineada con la ECG, planteando ideas y sugerencias para la formulación de situaciones de aprendizaje basadas en el uso de videojuegos. En segundo lugar, ofrecemos iniciativas que trascienden el ámbito educativo formal y están orientadas a la sociedad en su conjunto. En este contexto, destacamos el papel de los laboratorios ciudadanos y los *medialabs* como espacios de aprendizaje colaborativo, ideales para el desarrollo de competencias digitales y ciudadanas. También incluimos recomendaciones dirigidas a las familias, con el fin de facilitar su implicación en el uso educativo de los videojuegos. Finalmente, presentamos reflexiones y sugerencias para la continuidad de la investigación en este campo, subrayando la importancia de adoptar un enfoque colaborativo y participativo que esté en sintonía con las necesidades y realidades de la comunidad educativa y de toda la sociedad. A continuación, detallamos cada una de estas líneas de actuación, proporcionando recomendaciones fundamentadas en los resultados de nuestra

investigación para optimizar la implementación y el aprovechamiento de los videojuegos en la educación para la ciudadanía global.

7.3.1. Líneas de actuación para la ECG mediante el uso de videojuegos dirigidas a toda la comunidad educativa

Educar en ciudadanía global implica abordar varios de los retos surgidos en el seno de las sociedades posmodernas, como son las discriminaciones basadas en el género, la clase social, el origen geográfico o la crisis climática, etc. todos ellos aspectos que no son ajenos al mundo de los videojuegos. Los resultados obtenidos en esta tesis, apuntan a que excluir los videojuegos del entorno educativo tiene consecuencias negativas para la formación de las personas jóvenes en la ciudadanía global. Es necesario que la sociedad reconozca que los videojuegos tienen una dimensión política inherente, y que ser *gamer* implica una acción política, ya sea de forma consciente o inconsciente. En esta investigación hemos identificado que el profesorado no confiere la misma importancia a todos los ámbitos de la ECG a la hora de usar los videojuegos en el aula. Parece que ciertos ámbitos reciben mayor atención que otros, bien sea por desconocimiento o por otros motivos. Por esta razón, queremos ofrecer líneas de actuación para trabajar integralmente los diferentes ámbitos de la ECG en base a diversos aspectos de los videojuegos.

Retos como hacer frente a la desinformación, la postverdad, los bulos, y la falta de oportunidades de las personas jóvenes para manejar críticamente las herramientas digitales, plantean la urgente necesidad de introducir como elemento de la educación para la ciudadanía global una educación mediática y digital crítica que tenga en cuenta los nuevos formatos de comunicación transmedia y que garantice autonomía y capacidad de juicio a la hora de construir ideas propias y opiniones libremente. A pesar de que existe una preocupación manifiesta en muchas familias sobre el uso que la adolescencia hace de estas herramientas, sienten cierta impotencia y desconocimiento respecto a qué acciones tomar o cómo acompañar a sus hijos e hijas en esta actividad. En este sentido, es necesaria más formación, no solo para las familias sino también para el profesorado y el alumnado, dejando atrás ideas y supuestos sobre que la supervisión del uso de videojuegos es algo que atañe únicamente a las familias. Además, consideramos que los videojuegos pueden ser utilizados y estudiados en profundidad desde frentes muy diferentes, y la educación para la ciudadanía global es uno de ellos, ya que todavía queda mucho por decir de nuestra relación

con los mundos virtuales, una relación que con toda seguridad se complicará aún más con la expansión de la realidad virtual y la inteligencia artificial. En definitiva, el triángulo formado por la ciudadanía global, la educación y la tecnología plantea retos que no es posible ignorar, oportunidades que no deberían ser desaprovechadas y necesidades que el conjunto de la sociedad debe atender con responsabilidad y compromiso.

Otro de los aspectos clave que se pueden abordar, dentro y fuera del aula, en relación con la ciudadanía global, es cómo hacer que los videojuegos, tanto como medio de entretenimiento, como en su rol de herramienta educativa, sean más sostenibles y ecológicos. Esto incluye educar en un consumo crítico, promoviendo prácticas como, por ejemplo, la reparación y reutilización de los dispositivos y accesorios de juego, priorizar la compra de dispositivos reacondicionados frente a los nuevos y el uso de pilas recargables en lugar de desechables, para minimizar el impacto ambiental. En este sentido, es recomendable animar a la adolescencia a tomar medidas personales para reducir el consumo energético al jugar videojuegos, como apagar los dispositivos cuando no se utilizan y evitar el uso de dispositivos en modo espera. En este contexto, resulta fundamental que se desarrollen políticas que involucren activamente la creación de regulaciones y estándares ambientales específicos para la industria de los videojuegos. Esto incluye la implementación de requisitos de eficiencia energética, la gestión responsable de residuos electrónicos y el cumplimiento de criterios de sostenibilidad en la producción de dispositivos electrónicos. Por otro lado, a nivel educativo, el profesorado puede abordar la ECG mediante el diseño de situaciones de aprendizaje que incorporen videojuegos con temáticas relacionadas con sus distintos ámbitos.

Ejemplo de cómo formular una situación de aprendizaje mediante el uso de videojuegos para trabajar la ECG

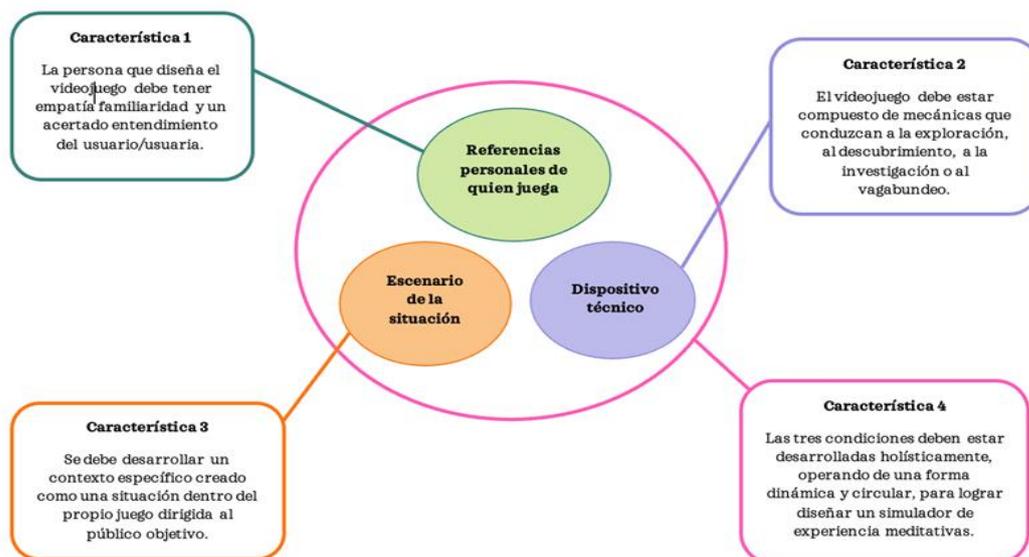
Para construir una situación de aprendizaje que utilice videojuegos como herramienta para fomentar la ciudadanía global, consideramos que es fundamental que integre el tiempo dedicado a jugar con actividades de reflexión y discusión grupal. La situación de aprendizaje que desarrollamos en este apartado se basa en la premisa de que reflexionar sobre las decisiones tomadas durante el transcurso del videojuego es tan importante, o incluso más, que tomar dichas decisiones en sí. Desde esta propuesta se considera que el alumnado debe poder experimentar con el videojuego y tomar sus propios caminos dentro de él,

sin que el profesorado le vaya indicando paso a paso qué hacer. Durante este proceso el estudiantado debe iniciar un diálogo interno que le permita el cuestionamiento, tanto de la ideología presente en el videojuego, como de sus propios hábitos de consumo. En este contexto, los videojuegos se presentan como una poderosa herramienta capaz de guiar un proceso de reflexión y cuestionamiento sobre la forma en que el alumnado percibe y actúa en el mundo.

En base al análisis de los videojuegos realizado en esta investigación, sugerimos algunas preguntas que pueden plantearse al alumnado durante el juego o al finalizar el mismo, para profundizar en este proceso de reflexión y aprendizaje. A partir de esta premisa, es posible diseñar y formular situaciones de aprendizaje que promuevan la construcción de una ciudadanía global. De esta forma, es fundamental para el profesorado establecer previamente los objetivos de aprendizaje que desea alcanzar mediante el videojuego para que, en base a ellos, comenciar la selección del videojuego. Esto requiere un conocimiento profundo de las leyes educativas y un análisis exhaustivo del currículo educativo. Para facilitar esta tarea, es imprescindible que el profesorado cuente con formación específica, tanto sobre diseño del currículo y uso de videojuegos en contextos educativos como sobre alfabetización de medios digitales.

Para la selección del videojuego a utilizar, el profesorado puede optar por elegir alguno de los analizados en esta investigación o comenzar una búsqueda para elegir otro que se ajuste a los objetivos que desea trabajar. Para facilitar la selección del videojuego, se recomienda consultar las características que favorecen la reflexión dentro del videojuego establecidas por Ferland-Beauchemin, Hawey y Benoit (2019), permitiendo adoptar un rol más consciente y analítico durante la experiencia de juego (Imagen 27). Estas características pueden resultar de utilidad a la hora de guiar al profesorado y familias en la elección del videojuego adecuado. Además, deben tenerse en cuenta otros aspectos como el sistema PEGI, la accesibilidad, las características del grupo-clase al que va dirigido, la materia en la que se va a llevar a cabo la actividad, los recursos de los que se dispone, etc.

Imagen 27. Características de los videojuegos reflexivos



Una vez realizada la selección del videojuego, teniendo en cuenta los objetivos que se desean trabajar, podemos comenzar con el diseño de la situación de aprendizaje. Dicha situación de aprendizaje debe contemplar aspectos básicos recogidos en el currículo de educación secundaria tales como las competencias específicas, los saberes básicos de la materia, la metodología y los criterios de evaluación. Para facilitar la comprensión de estos aspectos, en la Tabla 54 proponemos un ejemplo de situación de aprendizaje diseñada sobre uno de los videojuegos analizados en esta tesis, el videojuego *Beholder*. Hemos diseñado esta situación de aprendizaje para su puesta en práctica con alumnado de 3º de ESO, en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos.

Tabla 54. Situación de aprendizaje sobre ECG basada en el videojuego *Beholder*

Situación de aprendizaje sobre ECG basada en el videojuego <i>Beholder</i>
Curso: 3º de ESO
Materia: Educación en Valores Cívicos y Éticos
Objetivos generales de la situación de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el pensamiento y la reflexión crítica para que el alumnado cuestione los valores, emociones y dilemas éticos presentados en los videojuegos. • Promover la capacidad del alumnado para cuestionar y analizar situaciones complejas presentes en los videojuegos y relacionarlas con la ciudadanía global.

<ul style="list-style-type: none"> • Vincular el contenido del videojuego con la realidad para que el alumnado pueda hacer conexiones entre los temas abordados ficticiamente y las problemáticas de su entorno en el mundo real. • Desarrollar una conciencia global, enfatizando la importancia de los derechos humanos, la justicia social y la responsabilidad individual.
Competencias clave
d)Competencia digital (CD) e)Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) f) Competencia Ciudadana (CC)
Competencia específica
Competencia específica 2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.
Saberes básicos
Bloque A. Autoconocimiento y autonomía moral
- La ética como guía de nuestras acciones. La reflexión en torno a lo valioso y los valores: universalismo y pluralismo moral. Normas, virtudes y sentimientos morales. Éticas de la felicidad, éticas del deber y éticas de la virtud.
Metodología
Aprendizaje basado en videojuegos (<i>Digital Game Based Learning</i>): uso de videojuegos para explorar ámbitos de la educación para la ciudadanía global.
Desarrollo de la situación de aprendizaje
Duración: hora y media. 1. Introducción al juego (15 minutos) - Explicación de la actividad y los objetivos pedagógicos. - Presentación del videojuego seleccionado (proporcionar la ficha técnica al alumnado). 2. Sesión de juego guiada (45 minutos) - Experiencia de juego para el alumnado. - Registro de notas sobre las decisiones, emociones y reflexiones propias que surjan durante el tiempo de juego. 3. Reflexión y discusión grupal (30 minutos) a) Reflexión sobre el contenido del videojuego - ¿Cómo describirías la atmosfera del videojuego? ¿Cómo te has sentido jugando? - ¿Qué decisiones has tomado dentro del videojuego y cómo te sientes respecto a ellas?

-¿Sabiendo las consecuencias qué decisiones tomadas durante el videojuego cambiarías?

-¿Crees que se podría dar una situación en la vida real similar a la que muestra este videojuego? ¿Por qué?

b) Reflexión sobre ciudadanía global

¿Alguna vez has pensado cómo sería vuestra vida si vivierais en un estado totalitario?

¿Consideras que de verdad el Estado sabe lo que es mejor para su ciudadanía en todo momento?

¿Seguirías al pie de la letra las estrictas leyes dictadas por el Estado incluso si estas vulneran los derechos humanos?

¿Qué antepondrías primero: tu familia o tu país? ¿Serías capaz de denunciar a tu vecino o vecina?

Evaluación

Teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos en el currículo para la competencia específica 2 de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, esta propuesta de situación de aprendizaje está vinculada al criterio de evaluación 2.3. Contribuir a generar un compromiso activo con el bien común a través del análisis y la toma razonada y dialogante de posición en torno a cuestiones éticas de actualidad como la lucha contra la desigualdad y la pobreza, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la justicia...

Mediante este criterio, la evaluación del alumnado en actividad puede realizarse en función de diferentes procedimientos:

- Participación en la discusión: valorar la participación activa y la argumentación en los debates grupales.

- Capacidad de conexión de los contenidos del videojuego con temáticas de la realidad a través de una redacción escrita o una exposición oral.

- Propuestas de proyectos adicionales como ApS.

Por último, los métodos e instrumentos de evaluación pueden ser:

- Rúbrica de autoevaluación y coevaluación: este método de evaluación puede resultar idóneo si se busca que el alumnado sea consciente de sus propia argumentación y conexiones realizadas entre el videojuego y la realidad. Además, si se realiza una coevaluación, el alumnado podrá contrastar su propia autoevaluación con la ofrecida por el profesorado.

- Evaluación entre iguales: este método de evaluación puede ayudar a que el alumnado amplie su propia visión y reflexión mediante la evaluación de los argumentos dados por sus compañeros y compañeras.

Elaboración propia

También, a raíz del análisis de contenido realizado, consideramos relevante la creación de una base de datos actualizada con una selección de videojuegos, sobre los cuales el profesorado pueda crear situaciones de aprendizaje con el alumnado de ESO. Como punto de partida, proponemos los nueve videojuegos analizados en esta tesis: *Among Us* (Innersloth, 2018), *Frostpunk* (11 bit studios, 2018), *Trough the Darkest of Times* (Paintbucket Games, 2020), *Papers Please* (Lucas Pope, 2013), *This War of Mine* (11 bit studios, 2014), *Beholder* (Warm Lamp Games, 2018), *Forge of Destiny* (Nodo Play, 2023), *Venba* (Visai Games, 2023), *Life is Strange: True colors* (Deck Nine, 2021). Dado que algunos de estos videojuegos cuentan con *DLCs* (Contenidos descargables complementarios) como *This War of Mine*, o forman parte de sagas como *Life is Strange*, puede recurrirse a ellos en caso de necesitar contenido más variado para el aula. Además, si el profesorado desea ampliar este listado, planteamos la posibilidad de utilizar otros videojuegos como *Animal Crossing*, *Minecraft*, *Never Alone* o *1979 Revolution. Black Friday* que también cuentan con otras investigaciones que han destacado su potencial educativo (Martínez, Del Cerro y Morales, 2014; Venegas y Moreno, 2021). Por último, si el profesorado desea buscar y seleccionar en base a su propio criterio un videojuego para trabajar la educación para la ciudadanía global en el aula, ponemos a su disposición en el Anexos la plantilla de análisis de contenidos de videojuegos diseñada en el marco de esta investigación. Del mismo modo, recomendamos seguir un proceso de análisis de contenido similar al planteado en esta tesis.

Además, atendiendo a las demandas de mayor formación sobre el uso de videojuegos, queremos reconocer cuatro propuestas de actualidad que pueden resultar de utilidad y relevancia para el profesorado: la guía [Empantalladas](#): una mirada de género al consumo de los videojuegos (Castellanos-Torres, Eng Broca y Cobano, 2021), la [Guía violeta](#) para la elección y el uso de videojuegos desde la perspectiva de género (Santana, 2021), el manual [Uso de videojuegos didácticos en el aula: pautas para el éxito del aprendizaje. Manual para docentes](#) (Felicía, 2022), también [Videojuegos en el aula. Guía para un aprendizaje adecuado](#) (Bray y Hosein, 2023), dentro de este manual recomendamos especialmente el capítulo [Videojuegos en el aula. ¿Qué se está haciendo en España? Manual para docentes](#), para conocer algunas de las experiencias de uso de videojuegos con fines educativos que se están llevando a cabo en las distintas aulas españolas.

Por otro lado, uno de los principales desafíos de la ECG es, no solo tratar de contribuir a que el alumnado tome conciencia sobre las realidades y retos presentes en la sociedad global, sino que también se implique y movilice en su condición de ciudadano o ciudadana. Partiendo de esta premisa, en esta tesis se ha optado por denominar este proceso como "SensibilizAc(c)ión", entendido como un término que permite enfatizar la importancia de trascender la mera sensibilización para dar el paso hacia la acción concreta y organizada. Así, se pretende que el estudiantado no solo comprenda los problemas globales, sino que también sienta la motivación y capacitación necesarias para actuar y contribuir en la construcción de un mundo más justo y equitativo. Para lograr esto, es fundamental evitar el paternalismo y los sermones moralistas, que no solo fracasan a la hora de conectar con la juventud, sino que además pueden generar sentimientos de impotencia y desesperanza en las nuevas generaciones. De igual forma, se deben evitar las simplificaciones y edulcoraciones de la realidad, huir de los estereotipos e impulsar la movilización.

Como alternativa, proponemos presentar ejemplos positivos y referentes que puedan inspirar a la adolescencia a participar en la transformación social. Es especialmente importante ofrecer modelos a seguir para las niñas interesadas en la industria del videojuego, subrayando así la relevancia de incorporar la perspectiva de género y de reivindicar genealogías, contribuyendo a despertar vocaciones STEAM, tal como se ha abordado en el marco teórico de esta tesis. En este sentido, una buena estrategia para potenciar la educación para la ciudadanía global sería visibilizar en el aula tanto los sesgos de género de los videojuegos como las genealogías de mujeres desarrolladoras en materias como Tecnología y Digitalización. Al respecto, consideramos que también es importante hacer énfasis en las dificultades comunes que estas pioneras enfrentaron y que incluso las llevaron a tener que abandonar su sueño. De este modo, visibilizar y promover la reflexión acerca de dinámicas de poder excluyentes es de vital importancia en la ECG para que el alumnado comprenda la importancia de romper con todas aquellas actitudes contrarias a la igualdad y los valores democráticos. Además, visibilizar a estas mujeres es imprescindible para fomentar el desarrollo de las vocaciones STEAM en las adolescentes (Valdés-Argüelles, Fueyo Gutiérrez y Verdeja Muñiz, 2024).

En cuanto a la selección de referentes inspiradores para la adolescencia, el profesorado debe poner especial cuidado en que estos no sean demasiado lejanos

o inalcanzables para la adolescencia, si no que deben estar conectados con su realidad. En los institutos, se suelen presentar ejemplos como Marie Curie o Greta Thunberg como referentes inspiradores. Si bien es importante que el alumnado conozca a estas figuras, también es crucial reflexionar sobre lo alejadas que pueden sentirse de su propia realidad. Para el estudiantado de secundaria, la figura de una mujer que ha ganado dos premios Nobel o la de una adolescente que recorre Europa en un barco puede parecer inalcanzable, especialmente si la mayoría del alumnado nunca ha tenido la oportunidad de montar en uno. Por esta razón, nuestra propuesta se basa en combinar grandes referentes que gozan de reconocimiento social a nivel mundial con referentes locales. En esta línea, para hacer que los ejemplos presentados sean más cercanos, es preferible comenzar por mostrar al alumnado referentes procedentes de su propio entorno, como personas voluntarias que operen en asociaciones del barrio, abriendo la posibilidad de que se establezcan lazos de colaboración entre estas asociaciones y los centros educativos.

En la actualidad, la movilización y la participación social ciudadana (especialmente la de la juventud) enfrentan desafíos importantes en España. Algunos factores que afectan negativamente son: la desconfianza en las instituciones políticas y sociales, los bulos y la desinformación que fragmentan a la sociedad y dificultan la construcción de consensos para la movilización colectiva, la ecoansiedad y la fatiga acumulada por crisis sucesivas (como la económica, sanitaria o climática) que conducen al agotamiento y desmotivación en la participación activa de la ciudadanía. No obstante, el estado de la movilización y participación social varía considerablemente según el contexto geográfico, político y social. Concretamente en el Principado de Asturias, existen asociaciones y ONGs dirigidas a la participación social juvenil. Estas asociaciones pueden consultarse en el [Registro de Entidades de Participación Juvenil](#) disponible en el portal de Juventud del Gobierno del Principado de Asturias. Por poner algunos ejemplos, algunas de ellas son: Asociación los Glayus, Fundación por la Acción Social Mar de Niebla, el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias, Asociación Luar, La Caracola, etc. Estas asociaciones desarrollan actividades de ECG con adolescencia y algunas de ellas, como, por ejemplo, la Fundación por la Acción Social Mar de Niebla o la Asociación Luar, realizan actividades que involucran el uso de videojuegos.

En primer lugar, consideramos importante que el profesorado de a conocer este tipo de asociaciones al alumnado y sus familias, porque el asociacionismo y voluntariado está recogido en el currículo de la ESO del Principado de Asturias y forma parte de los saberes básicos de materias como Educación en Valores Cívicos y Éticos (Saberes básicos, Bloque B. Sociedad, justicia y democracia). Dichos saberes básicos son imprescindibles para el desarrollo de la competencia ciudadana (CC), estrechamente vinculada a la educación para la ciudadanía global y la participación democrática. En segundo lugar, creemos que la participación ciudadana sigue siendo una fuerza poderosa para el cambio. Sin embargo, los retos actuales demandan nuevas formas de organización, mayor inclusión y estrategias innovadoras para movilizar a la sociedad, como el uso de videojuegos y otras herramientas digitales, que permitan establecer lazos de colaboración mutua entre asociaciones, escuela y sociedad.

No obstante, mientras que la movilización y la participación social ciudadana enfrentan desafíos, también existen oportunidades y ejemplos inspiradores sobre los que trabajar y que muestran su potencial para generar cambios significativos. Asimismo, en colaboración con las asociaciones del Principado de Asturias, es posible realizar actividades que involucren a toda la comunidad educativa y contribuyan a la construcción de centros educativos más participativos e integrados, abiertos a su entorno. Incluso, combinando las acciones que implican el aprendizaje basado en videojuegos, con otras metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS), se puede fomentar la participación del alumnado en proyectos de ECG y fortalecer el asociacionismo desde edades tempranas, dando así el salto iniciado en el mundo virtual de los videojuegos a acciones concretas en el mundo real. De esta forma, como profesionales de la educación, es esencial que podamos sensibilizar al alumnado y que pueda experimentar que nuestro bienestar como personas no depende de herramientas digitales como los videojuegos, sino de la calidad de las relaciones humanas que construimos (o destruimos) a través de ellas.

Líneas de actuación alternativas al ámbito de la educación formal

Una de las propuestas que podrían contribuir a la construcción de ciudadanía global es la creación de laboratorios ciudadanos y *medialabs* que permitan desarrollar competencias digitales y ciudadanas de forma crítica. Estos laboratorios, *medialabs*, o centros experimentales de cultura digital, son espacios

donde las personas pueden trabajar juntas para crear e innovar, fomentando la colaboración y permitiendo combinar diferentes tipos de saberes y habilidades para compartir experiencias, ideas y conocimientos (Escandón, 2018). Para García (2018) estos laboratorios “surgen de la necesidad de ofrecer lugares públicos en los que los ciudadanos puedan juntarse para experimentar y llevar a cabo sus propios proyectos, y fomentar la creación de redes de cooperación distribuidas” (p. 108). En estos espacios, se busca encontrar soluciones prácticas y rápidas a problemas cotidianos, utilizando tecnología digital y social de manera sencilla (Escandón, 2018).

La creación de estos laboratorios puede cumplir varias funciones. En primer lugar, poner a disposición de la sociedad tecnología que no es asequible para todas las personas y todos los hogares. En segundo lugar, crear espacios de reflexión, análisis, discusión, aprendizaje y participación para la adolescencia. En tercer lugar, supondría un espacio que brinda la oportunidad de compartir a chicos y chicas adolescentes un hobby en común. De este modo, la exposición a videojuegos, siempre desde una perspectiva crítica, puede reportar beneficios no solo para las habilidades digitales de las chicas, sino para su propia autopercepción. En cuanto a los jugadores varones si desde el comienzo comparten esta actividad lúdica, y didáctica, con sus compañeras y reflexionan sobre los estereotipos a los que están expuestos, se puede generar un cambio en su percepción y en el mundo de los videojuegos. No obstante, la creación de estos laboratorios supondría nuevos retos, como su puesta en marcha y su financiación, su continuidad futura, y personal cualificado capaz de no solo manejar las herramientas tecnológicas, sino de guiar el proceso reflexivo. Aunque la puesta en marcha de estos laboratorios pueda resultar compleja, queremos poner de ejemplo el éxito del *Laboratori de Ficció Digital Infantil i Juvenil*, un proyecto llevado a cabo en 2020, que introdujo los videojuegos, y la conversación sobre ellos, en las bibliotecas públicas de 13 municipios de la provincia de Barcelona (Ramada Prieto, 2021).

Líneas de actuación dirigidas a las familias

Otro aspecto clave en el uso de videojuegos es el rol de la familia. A menudo, las recomendaciones dirigidas a las familias para un uso adecuado de los videojuegos se basan en criterios como la revisión de las clasificaciones por edad, como el sistema PEGI, o el control parental basado en la limitación de las horas de juego. Sin embargo, los resultados de esta investigación subrayan que estas medidas son

insuficientes, ya que este tipo de recomendaciones no incluyen un verdadero análisis crítico de los contenidos presentes en los videojuegos, y las familias siguen mostrando su preocupación respecto a cómo gestionar el uso de estas herramientas. Además, el alumnado percibe falta de acompañamiento por parte de sus familias durante el uso de videojuegos, lo cual puede impactar negativamente en las relaciones familiares y en otras áreas, como el bienestar emocional de la adolescencia. Si bien es cierto que, en la medida de lo posible, se deben establecer límites y normas consensuadas y realistas por parte de toda la familia, incluso que estas queden por escrito, es igualmente necesario e importante disfrutar con los hijos e hijas de su afición por los videojuegos para compartir sus intereses y explorar el medio.

Para lograrlo, se propone abrir espacios de diálogo familiar para que los y las adolescentes no se enfrenten sin compañía a los contenidos presentes en los videojuegos, permitiendo que a través de ellos puedan acercarse a los problemas de otras personas, informarse y aproximarse a la complejidad de otras realidades más allá del propio entorno. Mediante el diálogo sobre los videojuegos, las familias podrán establecer momentos de conocimiento sobre las aficiones de la adolescencia y sobre cómo se construyen en los espacios digitales. Un elemento facilitador de esto es situar la consola de juego en una zona común de la casa como el salón en lugar del dormitorio. Esto puede contribuir a convertirlo en una actividad más familiar y participativa, permitiendo un mayor control sobre a qué se juega, como se juega y durante cuánto tiempo.

Otra de nuestras líneas de actuación dirigidas a las familias se basa en reconsiderar el uso de videojuegos como premio o castigo para la adolescencia. A este respecto, algunas investigaciones (Gutiérrez Porlán, 20024; Nagata et al., 2024) recomiendan no utilizar las pantallas en este sentido, ya que de cara a la adolescencia vincular las pantallas a un comportamiento “bueno” o “malo” les confiere más importancia de la que realmente tienen, corriendo incluso el riesgo de provocar un efecto rebote en su uso. Para finalizar, recomendamos a quienes deseen ampliar su conocimiento sobre la parentalidad positiva en el uso de videojuegos, consultar la [Guía Control Parental de Videojuegos](#) (Viejo y Flores, 2024), donde se recogen algunos de los aspectos anteriormente mencionados, así como estrategias ante la presencia de microtransacciones y *loot boxes* en los videojuegos.

7.3.2. Reflexiones sobre la continuidad de la investigación y mejoras de futuro

Plantear una investigación con una temática de estudio con el cual la persona investigadora está vinculada emocionalmente requiere de mucha reflexión, y de un proceso de extrañamiento por el cual se toma distancia para evitar cualquier vinculación subjetiva de la investigadora con ideas expuestas que no partan de los propios resultados de la investigación. No obstante, esta conexión con dicho objeto de estudio, también puede ser utilizada como una gran ventaja, ya que en este caso permitió un dominio nativo del lenguaje y del contexto donde se desenvuelve la comunidad *gamer*, incluyendo un conocimiento situado de las narrativas, la estética y las mecánicas de los videojuegos. Por fortuna, el creciente número de investigaciones sobre los videojuegos está fortaleciendo y contribuyendo a la solidez de este campo. Además, hay que tener en cuenta que, más de 40 años de trayectoria de las pedagogías críticas avalan la importancia y necesidad de la alfabetización crítica de medios, contribuyendo, así, a garantizar un análisis más riguroso y objetivo en este tipo de investigaciones para que no se vea influenciado por percepciones personales sobre los videojuegos. Por lo tanto, consideramos que, en el futuro, quienes decidan introducirse en el estudio de videojuegos enfrenten menos cuestionamientos sobre su imparcialidad y que sus investigaciones reciban una mayor consideración dentro y fuera de la academia.

Uno de los aspectos que debería ser tomado en cuenta *ad futurum* para contribuir a mejorar este campo de estudio, es introducir la perspectiva de género y la perspectiva interseccional en las investigaciones, ya que aportan factores clave al tener en cuenta a colectivos históricamente silenciados, y amplían las posibilidades interpretativas de la investigación. Sobre este aspecto, el carácter interpretativo de esta investigación se destaca como una de sus principales fortalezas. Además, la combinación de la metodología cualitativa y cuantitativa ha demostrado ser valiosa para comprender en profundidad este campo de estudio. Igualmente, la presencia en esta investigación de las voces de todos los agentes implicados (profesorado, alumnado y familias) ha enriquecido sustancialmente el conocimiento derivado de la misma, y creemos que es una buena forma de encarar futuras investigaciones sobre la temática.

Por otro lado, a lo largo de esta investigación, nos encontramos con dos retos significativos que influyeron tanto en la metodología como en el proceso de recogida de información. En primer lugar, la pandemia de COVID-19 representó

una barrera importante al restringir nuestro acceso presencial a los centros educativos. Este hecho hizo que decidiéramos adaptar la realización de entrevistas al formato online. Si bien esa adaptación en su momento fue muy práctica, pudo haber influido en la espontaneidad y profundidad de algunas respuestas, lo cual es un factor relevante que hemos tenido en cuenta en la interpretación de los resultados. En segundo lugar, el proceso de transición legislativa de la LOMCE (2013) a la LOMLOE (2020) durante el desarrollo de la investigación también supuso un reto en cuanto a la coherencia normativa del análisis que pretendíamos realizar. Esta modificación afectó, principalmente, al análisis del marco legislativo (en concreto el currículo educativo) y, por tanto, los enfoques pedagógicos relacionados con la ciudadanía global, uno de los ejes centrales de nuestra investigación. Este cambio requirió un esfuerzo adicional por nuestra parte para ajustar las categorías de análisis y considerar cómo dichas modificaciones legislativas podían estar influyendo en las percepciones del profesorado y las familias respecto al uso de los videojuegos en la enseñanza. Los cambios legislativos derivados de la LOMLOE (2020) durante parte de esta investigación generaron desconcierto en el profesorado y también hizo más complejo relacionar el uso de los videojuegos con la normativa educativa.

En definitiva, esta investigación puede servir como inspiración y guía de investigaciones similares en otras comunidades autónomas. De esta forma, también podría ser relevante extender este estudio a otras etapas educativas como bachillerato o la etapa universitaria. De igual manera, se podría plantear la realización de estudios longitudinales que permitan ver la evolución de los resultados en un determinado periodo de tiempo y, si es posible, trabajar con muestras más amplias de todos los colectivos implicados. Asimismo, se podría ampliar el abanico de videojuegos analizados, proporcionando al profesorado una selección que cubra una mayor variedad de temáticas, estilos y enfoques pedagógicos. Algunos de esos videojuegos podrían ser *Endling: Extinction is Forever* (Herobeat Studios, 2022), *Citizen Sleeper* (Jump Over The Age, 2022), *Shady part of me* (Douze Dixiemes, 2020), *A fold a part* (Lightning Rod Games, 2020), *Vasilis* (Marginal Act, 2020), *Projection: First Light* (Shadowplay Studios et al., 2019), *Norman's Great Illusion* (Sometimes You y CivilSavages, 2019), *Spiritfarer* (Thunder Lotus Games, 2020), *Night Call* (BlackMuffin Studio y MonkeyMoon, 2019), *Gris* (Nomada Studio, 2018), *11-11: Memories Retold* (Digitax Entertainment, 2018), *Long Gone Days* (This I Dreamt, 2018), *Entiérrame, mi amor*

(The Pixel Hunt *et al.*, 2017) y *Fractured Minds* (EmilyMGames, 2017). Estos videojuegos cumplen con los criterios previamente establecidos en este estudio, lo que los convierte en opciones relevantes para realizar un análisis de contenido orientado a la ECG.

A partir de nuestra experiencia investigadora sugeriríamos que este tipo de investigaciones tiendan a ser más colaborativas y participativas, nutriéndose de metodologías mixtas y de enfoques como la Investigación-Acción participativa o la *Lesson Study* (Hevia, Fueyo y Belver, 2019; Braga, Verdeja y Calvo, 2018). Creemos que, con este tipo de enfoques, los resultados de los estudios tendrán un impacto más duradero y profundo en las sociedades en las que se originan, contribuyendo a crear un conocimiento situado al servicio de la comunidad y más cercano a sus demandas. En este sentido, destacamos que el planteamiento de la investigación aquí presentada no ha estado exento de complejidad, y no hubiera sido posible sin la implicación de todos los agentes participantes en ella. Sin embargo, por las características propias de una tesis doctoral, en la que el tiempo es limitado no ha resultado posible plantear, como hubiésemos deseado, un codiseño de situaciones de aprendizaje para construir ciudadanía global con videojuegos que implique a alumnado y profesorado. Por todo ello, esta investigación es una tarea inacabada, un punto de partida que abre nuevos interrogantes, no solo sobre el uso de los videojuegos en contextos educativos, si no también sobre la propia naturaleza de la participación y la movilización para la construcción de la ciudadanía global con personas jóvenes, y cómo ésta puede y debe nutrirse de las posibilidades que ofrecen las nuevas herramientas digitales.

REFERENCIAS

A

- Abril Gallego, A. M., y Peinado Rodríguez, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: Una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 159-176.
- Abt, C. (1970). *Serious Games*. Viking Press.
- Aguaded-Gómez, I., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Strategies for media literacy: Audiovisual skills and the citizenship in Andalusia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 22-26.
- Aguado Delgado, J., Monedero Álvaro, A., y García Cortés, E. (2023). *Libro blanco de accesibilidad para desarrolladores de videojuegos*. Fundación ONCE y AEVI.
- Albarello, F. J., Velasco-Ossandón, A., Castro-Sánchez, M., Novoa-Echaurren, Á., Novaro-Hueyo, M. V., y Narbáis, F. (2021). Las dinámicas familiares en torno a los juegos sociales online: el caso Fortnite. *Signo y Pensamiento*, 40(79). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-79.dftj>
- Alegre, O. M. (2002). *Diversidad humana y educación*. Aljibe.
- Alfageme González, M. B. y Sánchez Rodríguez, P. A. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (20), 17-32.
- Alonso, L. E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción Comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.
- Alvares, C. et al. (2014). *ESF Forward Look: Media literacy research and policy in Europe. A review of recent, current and planned activities*. European Science Foundation ESF.
- Alvarez, J. et al. (2007). Serious Game: Just a question of posture. *Artificial and Ambient intelligence, AISB*, 7, 420-423.
- Amezcuca-Aguilar, P. y Amezcuca-Aguilar, T. (2018). La gamificación como metodología para la inclusión del alumnado con diversidad funcional auditiva. En Á. Torres-Toukoumidis, L.M. Romero-Rodríguez (Ed.),

- Gamificación en Iberoamérica: experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 279-302). Universidad Politécnica Salesiana.
- Amnistía Internacional. (2007). *Acceder a violaciones de derechos humanos virtuales, un juego de niños*. (Consultado el 10 de mayo de 2019)
<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/pdf/videojocs/07/vid-07-12-20-inf.com.pdf>
- Amores, M. (2023). *Play like a girl*. Libros Cúpula.
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V. (2014). Alfabetizaciones críticas y transnacionales en el desarrollo internacional y la educación para la ciudadanía global. *Sisyphus-Journal of Education*, 2 (3), 32-50.
- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies*, 37(1), 101-112.
- Andreotti, V. (2021). Depth Education and the Possibility of GCE Otherwise. *Globalisations Societies and Education*, 19(4), 496-509.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Andreotti, V. (2024). The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse. En K. Horsthemke (Ed.), *Education, the Environment and Sustainability*. Routledge.
- Academic Network on Global Education Learning (ANGEL) (Ed). (2024) *Global Education Digest 2023*. Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.
- Álvarez-Ramírez, G. E. (2024). *La protección de las personas consumidoras vulnerables con discapacidad frente a la brecha digital*. CERMI.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Annetta, L. A. (2008). Video Game in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. *Theory Into Practice*, 47(3), 229-239.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. W.W. Norton & Co.
- Aragón-Carretero, Y. (2011). Desarmando el poder antisocial de los videojuegos. *REIFOP*, 14(2), 97-103.
- Aranda, D., y Sánchez-Navarro, J. (2008). Estrechar la brecha digital: talleres para trabajar los videojuegos en familia. *Aula de innovación educativa*, 176, 35-39.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J., Martínez-Martínez, S., Navarro, V., Lalueza, F., Creus, A., Estanyol, E., Montaña, M., Sanz, S., Meneses, J., Planells, J.A., y Clares, J. (2020). *Ludoliteracy. Videojuegos, competencia digital y aprendizajes*. Grupo GAME. Universidad Oberta de Cataluña.
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., y Tarragó, A. (2018). Funciones sociales de los youtubers y su influencia en la preadolescencia. *Comunicar*, 57(26), 71-80.
- Aris, R. (2006). *John von Neumann: The scientific genius who pioneered the modern computer, game theory, nuclear deterrence, and much more*. Prometheus Books.
- Arkenberg, C. (2020). *Cloud gaming and the future of the social interactive media*. Deloitte Insights.
- Asociación Cultural ArsGames. (2018). *El aprendizaje en juego: Tecnoludismo para el pensamiento crítico*. Plataforma Editorial Sello ArsGames.
- Asociación Española de Videojuegos (AEVI). (2020). *La industria del videojuego en España. Anuario 2020*. http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2021/04/AEVI_Anuario_2020.pdf
- Asociación Española de Videojuegos (AEVI). (2023). *La industria del videojuego en España. Anuario 2023*. https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2024/05/AEVI_Anuario-2023-2.pdf

B

- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., y Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through

- Simulation Games. *Simulation & Gaming*, 43(4), 437-460.
<https://doi.org/10.1177/1046878111432108>
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1), 19.
- Beeston, J., Power, C., Cairns, P., y Barlet, M. (2018). *Characteristics and Motivations of Players with Disabilities in Digital Games*.
<https://arxiv.org/abs/1805.11352>
- Béjar, M. (2018). El artista que diseña personajes de videojuego con discapacidades. *La Vanguardia*. <https://lc.cx/lAnARg> [Consultado el 27 de Marzo de 2020].
- Belli, S., y López, C. (2008). Breve historia de los videojuegos. *Athenea Digital*, 14, 159-179.
- Berger, R., y McDougall, J. (2013). Reading videogames as (authorless) literature. *Literacy*, 47(3), 142-149.
- Biglia, B., y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), 12-29.
- Bjørn, P., y Rosner, D. K. (2021) Intertextual design: the hidden stories of Atari women. *Human-Computer Interaction*.
<http://dx.doi.org/10.1080/07370024.2020.1861947>
- Bobbio, N. (1996). *El tiempo de los derechos*. Sistema.
- Boente-Antela, B., Leirós-Rodríguez, R., y García-Soidán, J. L. (2020). ¿Los menores españoles, en su tiempo libre, prefieren dispositivos electrónicos o actividad física? *SPORTIS. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 6(2), 347-364.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6160>
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press.

- Borge, P. (2019). Videojuegos y Construcción del Género en Primaria: ¿Hacia Nuevas Masculinidades? *Universidad de Oviedo*: TFG.
- Bourdieu, P. (1986). "The forms of capital", Richardson, John, (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press.
- Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. *Management in Education*, 30(3), 536-556. <https://doi.org/10.1177/08920206166653>
- Bourn, D. (2020). *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. Bloomsbury.
- Bourn, D. (ed.) 2023. *Research in Global Learning: Methodologies for global citizenship and sustainable development education*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800083080>
- Buckingham, D., y Bourn, D. (2007). Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349.
- Buckingham, D., y Rodríguez-Hoyos, C. (2013). Learning about power and citizenship in an online virtual world. *Comunicar*, 20(40), 49-57.
- Bustamante, J. (2010). La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. *Revista Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 85, 80-89.

C

- Calderón-Gómez, D., y Gómez-Miguel, A. (2022). Consumir, crear, jugar. Panorámica del ocio digital de la juventud. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6338126>
- Calderón-Gómez, D., y Gómez-Miguel, A. (2023). Desigualdad de género y violencia en los videojuegos: un análisis desde las experiencias videolúdicas de la juventud. *metodos. Revista De Ciencias Sociales*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.648>
- Calvo, J. M. (2020). El futuro del videojuego: streaming y cloud gaming. *Revista De Estudios Empresariales. Segunda Época*, (3), 17-31.
- Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, 9(1), 191-226. <http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.232>

- Calvo, A., y Fueyo, A. (Coords.). (2024). *Metodologías creativas y participativas para educar en ciudadanía global*. Octaedro.
- Cano Pérez, I. (2018). Bits, píxeles y fmv: la mujer como creadora de videojuegos. En *La historia no contada colección mujeres pioneras 2019*. Editora Municipal de Albacete.
- Cáritas. (2022). *Informe ejecutivo. Impacto de las pantallas en la vida de la adolescencia y sus familias en situación de vulnerabilidad social: realidad y virtualidad*. Cáritas Española Editores.
- Carrera, F. X., González, J., y Coiduras, J. L. (2016). Ética e investigación en Tecnología Educativa: necesidad, oportunidades y retos. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 34-43. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/261081>
- Carrubba, L. (2018). El videojuego como dispositivo tecnopolítico. El caso de “Juegos del Común”. *ICONO14. Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 16(1), 212-237.
- Cassel, J., y Jenkins, H. (1998). *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games*. MIT Press.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Ediciones Cátedra.
- Castaño, C., y Webster, J. (2011). Understanding women’s presence in ICT: The life course perspective. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3(2), 364-386.
- Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., y Padial-Ruz, R. (2017). Exergames y discapacidad. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 2-9. <http://hdl.handle.net/10481/48956>
- Cavalli-Sforza, L. (2010). *Genes, Pueblos y Lenguas*. Crítica.
- Cazares-Palacios, I. M., Tovar Hernández, D. M. y Herrera-Mijangos, S. N. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-010)
- Chamarro, A., Xavier C., Manresa, J. M., Muñoz-Miralles, M., Ortega-Gonzalez, R., Lopez-Morron, M. R., Batalla-Martinez, C., y Toran-Monserrat, P. (2014). El

- Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones*, 26 (4), 303-311. <https://doi.org/10.20882/adicciones.31>
- Chess, S., y Shaw, A. (2015) A Conspiracy of Fishes, or, How We Learned to Stop Worrying About #GamerGate and Embrace Hegemonic Masculinity. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 59 (1), 208-220. <https://doi.org/10.1080/08838151.2014.999917>
- Chóliz, M., y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418-426.
- Cohen, L., y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. Croom Helm.
- Cole, S. M. (2014). Gender identity construction thorough talk about videogames. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16 (5).
- Comisión Europea (2018). Comunicación de la Comisión al Parlamento, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital. <https://lc.cx/O5XZgF>
- Comisión Europea, Dirección General de Investigación e Innovación (2018). *Guidance to facilitate the implementation of targets to promote gender equality in research and innovation*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/956389>
- Consalvo, M. (2007). *Cheating. Gaining Advantage in Videogames*. MIT Press.
- Contreras-Espinosa, R. S., Eguia-Gómez, J. L., y Solano Albajes, L. (2016). Investigación-acción como metodología para el diseño de un serious game. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 71-90. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15624>
- Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., y Pérez Martín, J. (2011). Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea de Madrid.

Conde Ramos, D. (2013). *Interagames: Control accesible de videojuegos para personas con discapacidad*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Politécnica de Cataluña]. UPCcommons. Portal de acceso abierto al conocimiento de la UPC. <http://hdl.handle.net/2099.1/20274>

Conde-Cortabitarte, I., Rodríguez-Hoyos, C., y Calvo-Salvador, A. (2020). Potencialidades y límites educativos de los videojuegos activos: una investigación basada en entrevistas a docentes de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 43-52.

Couldry, N., y Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press.

Cuevas-Monzonís, N., Gabarda-Méndez, V. y Cánovas-Leonhardt, P. (2020). El uso responsable de videojuegos: ¿una cuestión familiar o escolar? *Revista Colombiana de Educación*, 7(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11981>

Curiel, Á. (2018). *La mujer como actante*. En M. Amores (Coord.), *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 111-136). AnaitGames.

D

De Albuquerque, R. M. (2014). Letramento eletrolúdico como conscientizaçao: bases teóricas para educar o jogar. *Currículo sem Fronteiras*, 14(2), 57-74.

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En Dendaluce, I. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Narcea.

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

Del Río, A., y Murillo, I. (2021). ¿Y ahora qué? *Actas V Congreso de Educación para la Transformación Social educar en la incertidumbre liberadora*. Hegoa y Universidad del País Vasco.

Dewey, C. (14 de octubre de 2014). The only guide to Gamergate you will ever need to read. *The Washington Post*. <https://lc.cx/gqYUZY> [Consultado el 17 de junio de 2020].

- Díez-Alegre, M. I. (2013). La accesibilidad en los videojuegos: una asignatura pendiente. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 155-158.
- Díez-Gutiérrez, E. J., Terrón-Bañuelos, E., García-Gordón, M., Rojo-Fernández, J., Cano González, R., Blanco-Jorrín, D., y Castro-Fonseca, R. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. CIDE / Instituto de la mujer.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2009). Sexismo y violencia: la socialización a través de los videojuegos. *Feminismos* 14, 35-52.
- Díez-Somavilla, R. D. (2016). Los valores educativos y las competencias en los videojuegos de la TDT infantil española (*Tesis Doctoral*). Universitat Politècnica de Valencia. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/68484>
- Donovan, T. (2018). *Replay. La Historia de los Videojuegos*. Heroes de papel.
- Drammeh Drammeh, B. (2023). Educar per a la Diversitat: Una Mirada Interseccional i Antiracista cap a l'Escola Inclusiva. Monogràfic "Sistema educatiu i joves en risc d'exclusió social". *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 59, 62-64. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi59504939>
- Durall, E. (2009). Más allá del entretenimiento: Juegos Serios. *Comunicación y pedagogía*, 239, 19-23.

E

- Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games*. Lulu.com.
- Empantallados y GAD3. (2021). *El impacto de las pantallas en la vida familiar. Familias y adolescentes tras el confinamiento: nuevos retos educativos y oportunidades*.
- Escandón, P. (2018). Laboratorios ciudadanos y transmedia para pensar en el nosotros. *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, 1, 37-58.
- Escribano, F. (2014). El videojuego como herramienta para la pedagogía artística. Creatividad e innovación (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Esnaola, G., y de Ansó M. (2019). Competencias digitales lúdicas y enseñanza. *REIDOCREA*, 8, 399-410.

Esquivel-Marín, C. G., y García-Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>

Estalló, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Planeta.

European Commission. (2011). *Manual. El género en la investigación*. Unidad de Mujeres y Ciencia. Ministerio de Ciencia e Innovación.

European Commission. (2020). Gender Equality in Horizon 2020 Manual para los proyectos H2020. https://ec.europa.eu/research/participants/docs/h2020-funding-guide/cross-cutting-issues/gender_en.htm

F

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Grove Press.

Felicia, P. (2009). *Videojuegos en el aula. Manual para docentes*. European Shchoolnet. http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_ES.pdf

Feminist frequency (12 de febrero de 2020). Feminist Frequency. <https://feministfrequency.com/>

Ferdig, R. E. (2007). Learning and teaching with electronic games. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 217-223.

Fernández-Sánchez, M. R., Sierra-Daza, M. C., y Valverde-Berrocoso, J. (2020). Serious Games para la adquisición de competencias profesionales para el desarrollo social y comunitario. *Revista Prisma Social*, (30), 141-160.

Fernández-Solo de Zaldívar, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*, 281-282, 43-48.

Ferrara, J. (2013). Games for Persuasion: Argumentation, Procedurality, and the Lie of Gamification. *Games and Culture*, 8-4, 289-304.

Flanagan, M. (2009). *Critical Play: Radical Game Design*. MIT Press.

Flanagan, M., y Nissenbaum, H. (2014). *Values at Play in Digital Games*. MIT Press.

- Folgueiras Bartomeu, P. (2016). *La entrevista*. Universitat de Barcelona.
- Frasca, G. (1999). Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video) games and narrative. <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>
- Frasca, G. (2001). Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate. Masters Thesis, Georgia Institute of Technology. <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/thesis/FrascaThesisVideo games.pdf>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, 107-118.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fueyo, A., Borge, P., y Alario, M. (2019). *La educación del alumnado de primaria en los nuevos entornos. Videojuegos y Youtubers desde el enfoque de género*. Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Universidad de Cantabria.
- Fueyo, A., Rodríguez-Hoyos, C., y Hoechsmann, M. (2018). Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(91. 1), 57-68.
- Fundación Adecco. (2024). Informe Tecnología y discapacidad 2024. 13º Edición. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/informes-y-estudios/informe-tecnologia-y-discapacidad/>

G

- GamerDic. Diccionario online de términos sobre videojuegos y cultura gamer. [en línea]. <http://www.gamerdic.es/>
- García, A. (24 de abril de 2014). Los videojuegos como factor educativo y social. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/videojuegos/p/20140424/54406029617/los-videojuegos-factor-educativo-social.html> [Consultado el 17 de junio de 2020].

- García, M. (2018). Los laboratorios ciudadanos en los sistemas de experimentación e innovación. En *Abrir instituciones desde dentro: Hacking inside black book*. (pp.107-111). Gobierno de Aragón.
- García-Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Cátedra.
- García-Martín, R. (2018). Videojuegos y subalternidad, una introducción. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(1), 304-334.
- Garrido, J. (2002). *Educación Especial. Colección Manuales Docentes en Psicopedagogía*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., y Vitores, A. (2010). Performatividad tecnológica de género: explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 209-226.
- Giroux, (1996). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. State U of NY.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1994). *Between Borders: Pedagogy and Politics in Cultural Studies*. Routledge.
- Global Education Network Europe (GENE). (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*.
- Gómez-Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118.
- Gómez-Gonzalvo, F., Molina, P., y Devís-Devís, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física. *Retos*, 34, 305-310.
- González-García, E. y Chacón-López, H. (2014). Sobre el concepto y modelos de ciudadanía. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14 (2), 288-311.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la Cárcel*. Ediciones Era.

Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad, *Tabula Rasa*, 8, 45-67.

Gros, B. (1998). *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Desclée de Brouwer.

Gros, B. (2009). El uso de los videojuegos para la formación universitaria y corporativa. *Comunicación y pedagogía*, 239, 14-18.

Guevara Alban, G., Verdesoto Arguello, A., y Castro Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Gutiérrez-Martín, A., y Tyner, K. (2012). Media literacy in multiple contexts. [Alfabetización mediática en contextos múltiples]. *Comunicar*, 38, 10-12. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>

Gutiérrez Porlán, I. (2024). Pantallas y menores a debate: propuestas y estrategias para ofrecer una respuesta educativa desde los hogares. *RiITE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 16, 1-7. <https://doi.org/10.6018/riite.617261>

H

Hanash Martínez, M. (2020). Feminist Cyber-resistance to Digital Violence: Surviving Gamergate. *Debats. Journal on Culture, Power and Society*, 5, 287-302. <http://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2020-17>

Hansen, D. (2018). *Game on! Video game history from Pong and Pac-Man to Mario, Minecraft, and more*. Feiwel & Friends.

Held, D. (2010). *Cosmopolitanism: ideals and realities*. Polity Press.

Hepler, J. B. (2017). *Women in Game Development: Breaking the Glass Level-Cap*. CRC Press.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

hooks, b. (2022). *Pedagogía crítica*. Rayo Verde Editorial.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture* (3a. ed.). Alianza.

I

Iglesias-Caride, G., Domínguez-Alonso, J., y González-Rodríguez, R. (2022).

Influencia del género y la edad en el uso de los videojuegos en la población adolescente. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 11-19.

<https://doi.org/10.21071/psy.e.v14i2.14267>

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2014-2016*. Aboe.

Israel, M. (2014). *Research ethics and integrity for social scientists: Beyond regulatory compliance*. Sage.

Izquierdo Muciño, M. E. (2007). Por una cultura de paz. *Espiral (Guadalajara)*, 14(40), 157-175

J

Jarvin, L. (2015). Edutainment, games, and the future of education in a digital world. En E. L. Grigorenko (Ed.), *The global context for new directions for child and adolescent development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 33-40.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University.

Jenson, J., y De Castell, S. (2008). Theorizing gender and digital gameplay: Oversights, accidents and surprises. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 2(1), 15-25.

Johnson, M. R. y Woodcock, J. (2018). The impacts of live streaming and Twitch. tv on the video game industry. *Media, Culture & Society*, 41(5), 670-688. <https://doi.org/10.1177%2F0163443718818363>

Jímenez-Alcazar, J. F., y Rodríguez, G. F. (2020). Videojuegos y aulas de historia: del reto al compromiso docente. En J. F. Alcázar, G. F. Rodríguez y S. Maris Massa (Coords.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones*, (pp. 47-80). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Jiménez-Porta, A. M., y Díez-Martínez Day, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura*, 10(1), 71-87. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1114>

Jolival, B. (1994). *Les jeux video*. Presses Universitaires de France.

K

Kent, S. L. (2001). *The ultimate history of video games: From Pong to Pokémon and beyond: The story behind the craze that touched our lives and changed the world*. Three Rivers Press.

Kerkhoff, S. N., y Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>

Kim, B. (2015). Understanding gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), 10-16.

Kirriemuir, J., y McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning. Futurelab report*. Futurelab.

Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Thousand Oaks, CA. Sage.

L

Lafrance, J. P. (1994). La machine métaphysique. Matériaux pour une analyse des comportements des Nintendo Kids. *Réseaux*, 12(67), 9-32.

Lee, J. H., Karlova, N., Clarke, R. I., Thornton, K., y Perti, A. (2014). Facet Analysis of Video Game Genres. *iConference*, 125-139. <https://doi.org/10.9776/14057>

Lee, J. J., y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2).

Levis, D. (2013). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Sivel.

Ley Orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 de mayo.

- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Lloret, D., Gomis, R., Marzo, J., y Tirado, S. (2017). Validación española de la Escala de Adicción a Videojuegos para Adolescentes (GASA). *Atención Primaria*, 50(6), 350-358. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.015>
- Longan, M., Dimita, G., Michels, J. D., y Millard, C. (2022). Cloud Gaming Demystified: An Introduction to the Legal Implications of Cloud-Based Videogames, 29 MICH. TECH. L. REV. 1 <https://repository.law.umich.edu/mtlr/vol29/iss1/2>
- López Becerra, F. (2012). Construcción y validación de un cuestionario sobre los hábitos de consumo de videojuegos en preadolescentes. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.361>
- López, C. (2013). *El videojuego como práctica discursiva contemporánea. Pokémon y la naturalización de la realidad social neoliberal*. Tesis doctoral. Barcelona, Departamento de Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Estrada, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61, 1-19.
- López-Gómez, S., y Rodríguez-Rodríguez, J. (2017). Recursos para implementar experiencias de gamificación en escuelas digitales. *Comunicación y Pedagogía* 299-300, 30-36.
- López-Gómez, S., y Rodríguez-Rodríguez, J. (2020). Revisión documental sobre la percepción de los agentes educativos sobre el uso de los videojuegos. En E. Sánchez-Rivas, E. Colomo, J. Ruiz-Palmero y J. Sánchez-Rodríguez (Coords.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 640-650). UMA editorial.

- López-Muñoz, E. (2010). Sexismo, violencia y juegos electrónicos. *El sustrato cultural de la violencia de género. Literatura, arte, cine y videojuegos*. Síntesis. 277-320.
- Louzao, M., Francos, C., y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 431-450. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- Loayza J. (2023). Aspectos sociológicos de los videojuegos en la cultura de la niñez. *Desafíos*, 14(2). <https://doi.org/10.37711/desafios.2023.14.2.393>
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- Luna, L. (3 de agosto de 2018). Carol Shaw, icono de la industria. Meristation. https://as.com/meristation/2018/07/10/reportajes/1531202400_183002.html [Consultado el 3 de mayo de 2021].
- Luna, L. (29 de enero de 2019). Dona Bailey y el ciempiés de colores. Meristation. https://as.com/meristation/2019/01/29/reportajes/1548723866_619176.html [Consultado el 3 de mayo de 2021].
- Luna, L. (22 de enero de 2020). Rieko Kodama, primera dama de los RPG. Meristation. https://as.com/meristation/2020/01/21/reportajes/1579635792_916781.html [Consultado el 3 de mayo de 2021].

M

- Marczewski, A. (2013). *Gamification: a simple introduction*. Andrzej Marczewski.
- Marín-Díaz, V., y Martín-Párraga, J. (2014). ¿Podemos utilizar los videojuegos para el desarrollo del currículo de la etapa de infantil? *New Approaches in Educational Research*, 3(1), 21-27. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.3.1.20-25>
- Márquez, I. (2014). Roles, estereotipos y usos. *Telos (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, vol. octubre 2013-enero 2014, 1-8.

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Martínez, F.J.; Del Cerro, F. y Morales, G. (2014) El uso de Minecraft como herramienta de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) Claves para una educación diversa. Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Martínez-González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. CIDE.
- Martínez-López, F. y Jaén-Pozo, R. (2020). El Lore en los videojuegos. Una forma de estimular la motivación de los estudiantes en educación superior. En Paredes-Otero, G. (Ed.), *Comunicación y videojuegos. Reflejando la sociedad a través del ocio interactivo* (pp. 181-208). Egregius.
- Martínez-Martínez, S., y Sanz-Martos, S. (2018). Los social media y su participación en la construcción y comprensión del relato interactivo de los videojuegos online. *Hipertext.net*, (16), 16-21. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2018.i16.05>
- Masterman, L. (2000). La educación para los medios: Nuevos modelos y tendencias. *Tabanque: Revista pedagógica*, 14, 179-184.
- McDonald, S. N. (2014). Gamergate': Feminist video game critic Anita Sarkeesian cancels Utah lecture after threat. *The Washington Post*. <https://1c.cx/RaRESy> [Consultado el 17 de junio de 2020].
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world*. Random House.
- Meggs, P. (1992). Will video games devour the world? *Print*, 46, 24-33.
- Méndez-Martínez, A. (2017). Las mujeres y la creación en la industria de los videojuegos en España: oportunidades y dificultades en espacios masculinizados. *Revista de Investigaciones Feministas*, 8(2), 545-560.

- Mendieta Izquierdo, G., (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30),1148-1150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. Universitat Oberta de Catalunya.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 7-11.
- Michael, D., y Chen, S. (2006). *Serious Games. Games that educate, train and inform*. Thonsom.
- Mignolo, W. (2011). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Transmodernity*, 1, 44-66.
- Mills, E., Bourassa, N., Rainer, L., Mai, J., Shehabi, A., y Mills, N. (2019). Toward Greener Gaming: Estimating National Energy Use and Energy Efficiency Potential. *The Computer Games Journal*, 8(3-4), 157-178. <https://doi.org/10.1007/s40869-019-00084-2>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). Datos y cifras. Curso escolar 2024/2025. <https://lc.cx/QL7zJ->
- Moisés-Toro, D. (2017). Sexismo en los Videojuegos: Reproducción de un modelo de desigualdad social a través del entretenimiento. *Trabajo Fin de Máster: Comunicación y Educación en la Red*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Molina, M. (2022). Paso a paso. Prueba de la t de Student para muestras independientes. *Revista Electrónica AnestesiaR*, 14(8). <https://doi.org/10.30445/rear.v14i8.1060>
- Montero, E. (coord.). (2010). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces*. Narcea Ediciones.
- Morales, L. (2015). La terminología “gamer” en el contexto del videojuego multijugador en línea. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 2, 1-26.
- Moreno, A. C. (2021). La ONU y el uso de “serious games” como elemento de concienciación ciudadana: Estudio de caso de Survival. *Revista UNISCI*, 55, 117-129. <http://dx.doi.org/10.31439/UNISCI-108>

Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global. (2022). *La educación transformadora para la ciudadanía global en el sistema educativo español. Recomendaciones para su incorporación y abordaje*. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global.

Mugueta Moreno, I. (2020). Hacia un modelo de análisis didáctico de videojuegos históricos. En J. F. Alcázar, G. F. Rodríguez y S. Maris Massa (Coords.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (pp. 101-127). Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

N

Nagata, J. M., Paul, A., Yen, F., Smith-Russack, Z., Shao, I. Y., Al-shoaibi, A. A. A., Ganson, K. T., Testa, A. Kiss, O., He, J.B., y Baker, F.C. (2024). Associations between media parenting practices and early adolescent screen use. *Pediatric Research*, 1-8. <https://doi.org/10.1038/s41390-024-03243-y>

Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Paidós.

O

Ocaña-Vallecillo, K. (2024). *Resistencias desde el margen: Prácticas autogestionadas con perspectiva antirracistas-feministas en Instagram* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo.

OCDE. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. OCDE. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusiveworld.pdf>

Oceja, J., y González-Fernández, N. (2020a). Estudiantes universitarios y videojuegos: Cultura del medio percibida, uso y preferencias en función del género. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(66), 1-23.

Oceja, J., y González-Fernández, N. (2020b). Desarrollo de la competencia cívica desde experiencias de juego digitales. *Icono 14*, 18(2), 296-319.

Olaz, Á. (2012). *La entrevista en profundidad: Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Septem Ediciones.

ONU. (2012). Global Education First Initiative. ONU.

ONU. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. ONU.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

P

Pais, A., y Costa, M. (2017). Una crítica ideológica de la educación para la ciudadanía global. *Critical Studies in Education*, 61(1), 1-16.

<https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>

Pashby, K., Costa, M., Stein, S., y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.

<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23-31.

<https://doi.org/10.6018/sportk.401071>

Pavia Sala, R. (2014). El uso de serious games en la formación superior. *Comunicación y pedagogía*, 273, 20-25.

Payares Mendoza, D. (2019). Ciudadanos del mundo: hacía una teoría de la ciudadanía. *Revista Internacional De Cooperación y Desarrollo*, 6(1), 215-217.

<https://doi.org/10.21500/23825014.4322>

Pérez Basto, P. B., y Heredia Soberanis, N. G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic Net Revista Científica Electrónica De Educación Y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 20(2), 211-241.

<https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>

Pérez-Castilla Álvarez, L. (Coord.). (2012). *Buenas prácticas de accesibilidad en videojuegos*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Pérez-Latorre, O. (2012). Del Ajedrez a Starcraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos. *Comunicar*, 38(19), 121-129.

- Pérez-Pereiro, M., Sobrino-Freire, I., y Rodríguez-Castro, M. (2022). Videojuegos y ciudadanía global: análisis de aplicabilidad de Never Alone en contextos educativos. *Obra Digital*, (22), 15-30. <https://doi.org/10.25029/od.2022.334.22>
- Pérez-Ugena, A., Linares, R., y Vizcaíno-Laorga, R. (2007). Nuevos retos de la accesibilidad en los medios. *TRANS. Revista de traductología* 11, 171-175.
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 55-67.
- Piqué, R. T. (2011). *Historia de los videojuegos: El origen y los inicios*. <https://www.otakufreaks.com/historia-de-los-videojuegos-el-origen-y-los-inicios/>
- Plass, J. L., Homer, B. D., y Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
- The Carbon Trust. (2023). *Untangling the carbon complexities of the video gaming industry*. Playing for the Planet.
- Poulsen, M., y Gatzidis, C. (2010), Understanding the Game: An Examination of Ludoliteracy. *Proceedings of the 4th European Conference on Games-Based Learning: ECGBL 2009, Reading: Academic Conferences Limited*, 316-324.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. Paragon House.
- Prieto-Jiménez, E., Tormo, C., y López, L. (2016). *Evolución y Estado Actual de la Educación para el Desarrollo. Desde Maastricht a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Universidad Pablo de Olavide.
- Prieto-Jiménez, E. (2020). Educación para la Ciudadanía Global (ECG). En L. Arenal (Coord.) y F. A. Domínguez (Dir.), *Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional* (pp. 517-532). Universidad Internacional de Andalucía.
- Puente Bienvenido, H., y Sequeiros Bruna, C. (2019) Goffman y los videojuegos: Una aproximación sociológica desde la perspectiva dramatúrgica a los

dispositivos videolúdicos. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 289-304.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.74>

Puente Bienvenido, H., Sequeiros Bruna, C., y Fernández Ruiz, M. (2021).

Discursos sociales en Cyberpunk 2077: un estudio de caso de los debates sociopolíticos de la comunidad de videojugadores en Youtube. *Revista De Humanidades Digitales*, 6, 167-188.

<https://doi.org/10.5944/rhd.vol.6.2021.30848>

Puggelli, F. C. (2003). I videogiochi e il processo di socializzazione. Joystick. *Pedagogia y videogame*. Disney Libri. 115-125.

Q

Questa-Tortero, M., Tejera Techera, A., y Zorrilla de San Martín, V. (2022). El videojuego en el aula: su inclusión como estrategia didáctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 5-21.

<https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3250>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: Eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

R

Ramada Prieto, L. (2021). *Ficción digital en las bibliotecas*. Diputació Barcelona. Subdirecció d'Imatge Corporativa i Promoció Institucional.

Ranzolin, A. (2018). Venezuela. Educomunicación y ciudadanía: Reflexiones sobre responsabilidades compartidas en un mundo digital. *Aularia*, 7(1), 11-16.

Ranzolin, A. (2022). Vida familiar desde la experiencia de los videojuegos. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 199-200, 55-64.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Revuelta, F. I. (2004). El poder educativo de los juegos on-line y de los videojuegos, un nuevo reto para la psicopedagogía en la sociedad de la información. *Theoría*, 13, 97-102.

Ricoy, C., y Ameneiros, A. (2016). Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género. *Revista*

Complutense de Educación, 27(3), 1291- 1308.

https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48445

Richard, G. (2013). Gender and gameplay: Research and future directions. En B. Bigl y S. Stoppe. (Eds.) *Playing with Virtuality: Theories and Methods of Computer Game Studies*. Peter Lang. (pp. 269-284).

Rodríguez-Hoyos, C., y Gomes, M. J. (2013). Videojuegos y educación: una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas a nivel internacional. *Profesorado-Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 479-494.

Rodríguez-Izquierdo, R. M., y Garcia Bayon, I. (2024). Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 13(1), 171-186.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.009>

Roura-Javier, A. (2021). ¿Qué se entiende por ciudadanía global?. *Padres y Maestros*(386), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i386.y2021.001>

Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

S

Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte II). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.

Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.

Sacchi, A. (2018). Los videojuegos no solo entretienen. En M. Amores (Coord.), *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 137-162). AnaitGames.

Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20(6), 10-18. <https://doi.org/10.3102/0013189X020006010>

- Sánchez, C. (21 de octubre de 2017). Klara von Neumann: la programadora pionera que fue olvidada por la historia. *El confidencial*. <https://lc.cx/Sd47jP>
- Sánchez i Peris, F. J., y Esnaola Horacek, G. A. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia*, 3(1), 21-26.
- Sánchez-Navarro, J., y Aranda, D. (2008). Estrechar la brecha digital. Talleres para trabajar los videojuegos en familia. *Aula de innovación educativa*, 176, 35-39.
- Sánchez-Navarro, J., y Aranda, D. (2010). An emerging approach in communication research: Video games as social spaces. *Anàlisi*, 40, 129-142.
- Sánchez Rodríguez, P. A., Alfageme González, M. B., y Serrano Pastor, F. J. (2010). Aspectos sociales de los videojuegos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9(1), 43 -52.
- Romero Erazo, M. R., Sandoval Arévalo, S. A., y Peralta Peñafiel, I. A. (2022). Diversidad e inclusión. *RECIMUNDO*, 6(2), 177-185. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.177-185](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.177-185)
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Santana, N. (2020). *Género, gamers y videojuegos. Una aproximación desde el enfoque de género, al consumo de videojuegos y la situación de las jugadoras en el sector*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., y Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Libros de Cátedra. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>

- Scolari, C. (2010). Interfaces para saber, interfaces para hacer. Las simulaciones digitales: las nuevas formas del conocimiento. *Educomunicación más allá del 2.0*. 225-250.
- Scolari, C. (2016) Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*, 103.
- Seid, G. (2016). La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en las investigaciones cualitativas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. 12 (10), 41-55.
- Selva, D. (2009). El videojuego como herramienta de comunicación publicitaria: una aproximación al concepto de advergaming. *Comunicación*, 7(1), 141-166.
- Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. C. (2023). Formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (60), e1498. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-012)
- Sicart, M. (2009). *The Ethics of Computer Games*. MIT Press.
- Solis Sánchez, G., Alcalde Bezhhold, G., y Alfonso Farnós, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de Pediatría*, 99(3), 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.06.005>
- Soltis, J. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 13(10), 5-10.
- Sosa-Díaz, M. J., y Valverde-Berrocoso, J. (2017). Las macro - políticas educativas y el Proyecto de Educación Digital para la integración de las tecnologías desde la visión del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (53), 1-28. <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/3>
- Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 482-495.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.

T

Takeuchi, L. M., y Vaala, S. (2014). *Level up Learning: A National Survey on Teaching with Digital Games*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Tapia González, G. A. (2018). Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental: el pensamiento de Ann Sharp. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (73), 27-39. <https://doi.org/10.6018/daimon/242081>

Taylor, T. L. (2006). *Play between worlds: Exploring online game culture*. MIT Press.

Tejeiro Salguero, R., y Pelegrina del Río, M. (2003). *Los videojuegos qué son y cómo nos afectan*. Ariel.

Tornero, M. (2017). Orígenes de la alfabetización mediática y fundamentación teórica basada en Len Masterman. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 99-116. <https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16617>

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). La Muralla.

Torres, C. A. (2019). *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*. Routledge.

Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado, no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En M. Amores (Coord.), *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género* (pp. 41-66). AnaitGames.

U

UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO.

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- UNESCO. (2021). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022. Los actores noestatales: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa
- UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report: Youth report – Technology in education: A tool on our terms! <https://doi.org/10.54676/ELSQ4648>
- United Nations Environment Programme (UNEP). (2024). *Playing for the Planet Annual Impact Report 2023*. <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/45229>
- Urbina Ramírez, S., Riera Forteza, B., Ortego Hernando, J.L., y Gibert Martorell, S. (2002). El rol de la figura femenina en los videojuegos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2002.15.544>

V

- Valdés-Argüelles, C. (2020). La accesibilidad en los videojuegos: ¿terreno conquistado o reto de futuro? En E. López Meneses et al. (Coords.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, (pp. 3421-3428). Octaedro.
- Valdés-Argüelles, C. (2021). Videojuegos, género y educación: revisión expositiva del sexismo en los videojuegos y su vinculación con el Sistema PEGI y el Sistema ESRB. En G. R. Etxebarrieta et al. (Coords.), *Innovación educativa y transformación social*, (pp. 201-212). Graó.
- Valdés-Argüelles, C., Fueyo Gutiérrez, A., y Verdeja Muñoz, M. (2021). Análisis de los contenidos del videojuego “Through The Darkest of Times”. En A.S. Jiménez et al. (Coords.), *Construyendo juntos una escuela para la vida*, (pp. 1299-1306).
- Valdés-Argüelles, C., Fueyo Gutiérrez, A., y Verdeja Muñoz, M. (2024). Gender perspectives on educational contributions to the study of video gaming: A baseline feminist genealogy. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 916-930. <https://doi.org/10.3926/jotse.2621>
- Venegas Ramos, A., y Moreno Cantano, A. C. (2021). *Protestas interactivas: el videojuego como medio de reivindicación política y social*. Shangrila.

Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos. Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 42, 1-17.

Von Neumann, J., y Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton University Press.

W

Warner, R. (2020). Video Games, Virtual Reality, and eSports: The Impact of Coronavirus on the Gaming Industry. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, 12(3), 219-222. https://doi.org/10.1386/jgvw_00029_2

Wolf, M. J. P. (2008). *The video game explosion: A history from PONG to Playstation and beyond*. ABC-CLIO.

World Economic Forum. (2023). *Global Gender Gap Report 2023*. <http://reports.weforum.org/globalgender-gap-report-2023>

Z

Zagal, J. P. (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. Pittsburgh: ETC Pres.

Zyda, M. (2005). From visual simulation to virtual reality to games. *Computer*, 38(9), 25-32.

ANEXOS

Anexo I. Glosario de términos

Término	Definición
Build	En aquellos juegos donde es posible personalizar las características y habilidades del personaje, una build es cada una de las diversas combinaciones posibles.
Campero o campero	Persona jugadora que se dedica a permanecer inmóvil en un punto estratégico del mapa de difícil acceso o escasa visibilidad esperando a que otros jugadores aparezcan en línea de tiro para dispararles. Es una estrategia muy mal vista y que incluso en algunos servidores está penalizada.
Castear	Emitir videos de partidas de videojuegos competitivos con comentarios y opiniones por parte de una persona que “castea” (comenta).
Casual o casual game/gamer	1. Persona que juega de forma casual. 2. Juego sencillo, que no requiere de gran habilidad ni de gran dedicación por parte del jugador. 3. Modo de dificultad muy bajo.
Chetado	1. Dicho de un jugador o jugadora, que está usando chetos (trucos) para tener ventaja en el juego. 2. Dicho de un personaje, habilidad, objeto, arma, etc. que es demasiado poderoso respecto al resto o está mal equilibrado.
Cooldown	Tiempo de espera para volver a usar una habilidad.
Craftear	Fabricar objetos a partir de otros ya existentes o de elementos básicos recolectables en un juego.
Debuff	Efecto negativo que empeora alguna de las características de un personaje o enemigo, generalmente de manera temporal, como reducir la velocidad, la salud, la fuerza de ataque, etc.
Dropear	Soltar o deshacerse de un objeto del inventario del personaje, por no ser ya necesario o bien por dejar hueco a otros objetos más valiosos. También hace referencia a la situación en la que un PNJ (NPC) suelta un ítem o loot al ser abatido.
Easter Egg	Mensaje, objeto o característica oculta que nada tiene que ver con el videojuego y que los desarrolladores crean intencionadamente. Generalmente son extremadamente difíciles de encontrar y pueden aparecer muchos años después del lanzamiento del juego. Existen aficionados cazadores de este tipo de mensajes ocultos.
eSports	Deportes electrónicos, consisten en ligas o torneos de videojuegos, a nivel profesional o amateur, donde existen clasificaciones, eliminatorias y categorías con sus respectivos premios, financiados generalmente por patrocinadores.

ESRB	Acrónimo de Entertainment Software Rating Board (Junta de Calificación de Software de Entretenimiento). Organización norteamericana encargada de clasificar por edades el contenido de un videojuego en Estados Unidos y Canadá. Equivalente al PEGI europeo.
Flamear	Crear tensión, increpar o insultar de forma exagerada y sin motivación racional a otras personas jugadoras, con el único fin de provocar una situación hostil.
Farmear	Españolización del término inglés farming (agricultura). Realizar repetidamente una acción con el fin de conseguir puntos de experiencia, dinero, objetos o cualquier otra ventaja para nuestro personaje, generalmente en juegos RPG.
Grindear	Españolización del término inglés grinding (moler, machacar). Matar enemigos de manera repetida con el único objetivo de acumular alguna recompensa, como experiencia para subir de nivel un personaje o algún equipo o materiales
Guild	Del inglés “gremio”. Grupo de jugadores organizado, generalmente en juegos multijugador en línea, que juega de manera cooperativa.
Loot Boxes	También llamadas cajas de botín, son compras con dinero real dentro del videojuego, las personas videojugadoras no saben qué contine la caja hasta que la han comprado, generalmente contienen algún accesorio o atuendo para el personaje.
Manquear	Forma despectiva de referirse a una persona que juega mal, generalmente porque es novata o poco experimentada en el juego.
Niño rata	Esta expresión se usa de manera despectiva o como insulto hacia gamers, normalmente varones y con frecuencia menores de edad, que emplean muchas horas jugando y suelen molestar, incordiar, insultar, hacer spam abusivo y en general llevan a cabo un comportamiento despreciable y maleducado cual “rata de alcantarilla”.
Pay to Win	Hace referencia a aquellos videojuegos que piden realizar un pago con dinero real para obtener una clara ventaja (respecto a las personas que no pagan) y ganar de manera sencilla un videojuego.
PEGI	Acrónimo de Pan European Game Information (Información Panaeuropea sobre Videojuegos). Sistema europeo para clasificar el contenido de un videojuego y asignarle una edad recomendada.
PNJ o NPC	Personaje controlado por la máquina con el que es posible interactuar para conversar, intercambiar objetos, realizar misiones, etc.
Serious game o juego serio	Término acuñado por Abt para hacer referencia a videojuegos pensados explícita y cuidadosamente con un fin educativo y que no se pretende que sean jugados por mera diversión, sin embargo, deben ser entretenidos.
Tiltar	Encontrarse en estado de frustración o enfado tal que incluso provoca una bajada de rendimiento en el videojuego.

Trollear	Vacilar, decir o publicar mensajes generalmente de carácter provocador u ofensivo en videojuegos, chats, foros, redes sociales, etc. con el único fin de generar polémica o molestar al resto de la comunidad.
-----------------	--



Anexo III. Competencias clave y rol de los videojuegos

COMPETENCIA CLAVE	DEFINICIÓN	ROL DE LOS VIDEOJUEGOS
a) Competencia Comunicación lingüística (CL)	Comprensión y expresión oral-escrita en diferentes contextos y capacidad de utilizar el lenguaje para la comunicación, la reflexión, el análisis...	Diálogos complejos que estimulan la comprensión lectora e interpretación de diferentes situaciones y matices en el lenguaje
b) Competencia plurilingüe (CP)	Habilidades para comunicarse eficazmente en varias lenguas	Los videojuegos ofrecen oportunidades para practicar lenguas extranjeras, ya que muchos están disponibles en varios idiomas, lo que permite al alumnado mejorar su competencia plurilingüe en contextos inmersivos.
c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	Engloba la capacidad de aplicar el pensamiento matemático para resolver problemas de la vida diaria, así como el uso del conocimiento científico y tecnológico para interpretar el mundo, tomar decisiones y afrontar retos.	Los videojuegos pueden ser útiles para trabajar STEM o STEAM ya que algunos de ellos fomentan el uso de habilidades tecnológicas y la toma de decisiones, mientras que otros juegos de construcción como Minecraft permiten experimentar con conceptos de ingeniería.
d) Competencia digital (CD)	Implica el uso seguro, crítico y creativo de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Implica el manejo de dispositivos digitales, el análisis crítico de información, la comunicación y la creación de contenidos.	Los videojuegos pueden ser una herramienta para la alfabetización de medios, fomentando un uso crítico y seguro de dispositivos digitales y el desarrollo de habilidades de comunicación en entornos virtuales.
e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	Esta competencia se centra en la capacidad de gestionar emociones, desarrollarse de manera personal y social, trabajar en equipo, resolver conflictos y adaptarse a nuevas situaciones. También abarca la	Los videojuegos son una actividad social que requiere habilidades de gestión emocional y resolución de conflictos. Especialmente los de rol o multijugador, fomentan habilidades de gestión emocional, trabajo en

	autogestión del aprendizaje a lo largo de la vida.	equipo y resolución de conflictos. También pueden ayudar a desarrollar la autogestión a través de desafíos progresivos.
f) Competencia ciudadana (CC)	Ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales, el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.	Los videojuegos pueden facilitar la exploración de temas de justicia social, diversidad y ciudadanía, alentando la reflexión crítica sobre temas globales, sostenibilidad y los valores de ciudadanía en contextos virtuales.
g) Competencia emprendedora (CE)	La capacidad para transformar ideas en actos. Involucra la creatividad, la innovación, la toma de decisiones, la asunción de riesgos y la iniciativa personal para desarrollar proyectos, tanto en el ámbito personal como profesional.	Los videojuegos que permiten la creación de mundos o proyectos en línea fomentan la creatividad, la toma de decisiones y la asunción de riesgos, incentivando la competencia emprendedora mediante actividades de construcción y planificación de proyectos.
h) Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	Comprender y apreciar la diversidad cultural y artística, así como la capacidad de expresarse creativamente a través de las artes, la música, la literatura y otras formas culturales. En relación a esta competencia, el videojuego puede considerarse una herramienta para la pedagogía artística, la creatividad y la innovación.	Los videojuegos, como productos culturales, permiten a los jugadores explorar diferentes manifestaciones artísticas y culturales, desarrollar una comprensión de la diversidad y fomentar la creatividad en el diseño y expresión artística.

Anexo IV. Modelos de protocolos de consentimiento informado



Universidad de Oviedo

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN LA TESIS “VIDEOJUEGOS Y CURRÍCULO: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”

D^o/D^a.....

con DNI/Pasaporte n^o....., manifiesta que:

1. Ha recibido toda la información necesaria sobre su participación en la investigación y ha sido informado/a de los objetivos de la tesis:

Objetivos generales	Objetivos específicos
Identificar y analizar los videojuegos comerciales y Serious Games más consumidos por el alumnado de la segunda etapa de Educación Secundaria Obligatoria.	Identificar los videojuegos que usa el alumnado y conocer sus percepciones sobre los valores, estereotipos y usos educativos presentes en los mismos.
	Estudiar el nivel de conocimiento, la percepción y actitudes del profesorado sobre los videojuegos que usa el alumnado.
	Realizar un análisis exhaustivo de videojuegos actuales para detectar posibles contenidos sexistas, racistas, inapropiados o que vulneren los derechos humanos.
Delimitar los posibles usos educativos de los videojuegos comerciales y serious games en la	Detectar posibles contenidos educativos en los videojuegos comerciales y serious games que permitan trabajar la educación para la ciudadanía global en la ESO.

educación para la ciudadanía global.	
Proponer estrategias sobre el uso de videojuegos para la educación en ciudadanía global en la ESO.	Analizar el currículo de Educación Secundaria Obligatoria actual, sus orientaciones, programaciones y libros de texto.
	Identificar y analizar experiencias de uso de videojuegos comerciales y serious games para la educación en ciudadanía global en la enseñanza secundaria obligatoria.
	Desarrollar una propuesta curricular para abordar el uso de videojuegos en educación para la ciudadanía global que permita trabajar desde una perspectiva crítica.

2. Está de acuerdo en que la información que comparta durante las entrevistas sea utilizada exclusivamente con fines científicos en el contexto de esta investigación, así como con fines de divulgación (publicaciones en revistas científicas, congresos, etc.).

3. Accede a que las entrevistas sean grabadas para su posterior transcripción, bajo el compromiso por parte de la investigadora de que estas grabaciones serán eliminadas una vez finalice el proceso.

4. Comprende la importancia de su colaboración en la investigación y declara que su participación es voluntaria y sin coerciones.

5. La investigadora le ha ofrecido estar al corriente del trascurso de la investigación en sus diferentes etapas, así como la posibilidad de revisar la transcripción de la información recogida durante su entrevista.

Así mismo, deja constancia por escrito de su conformidad mediante la firma del presente documento:

En a de de 2022

Firmado:

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para estudios con participantes menores de edad)

Actualmente, desde la Universidad de Oviedo la doctoranda Cristina Valdés Argüelles está llevando a cabo un cuestionario cuyo objetivo es conocer el uso de los videojuegos en la población adolescente asturiana y su relación con la educación. Para ello, solicitamos la colaboración de vuestros hijos e hijas con la cumplimentación de este cuestionario anónimo, de no más de diez minutos. El único dato sensible que se recoge es la edad de los menores y el centro educativo (no saldrá publicado). Es posible solicitar más información de la investigación o consultar cualquier duda relacionada en la dirección de correo electrónico UO246730@uniovi.es.

Por la presente, se ha informado a

- D./Dña D.N.I., en calidad de padre / madre / tutores/as legales de los menores de edad: Dña. y D.

sobre el procedimiento general del presente estudio de tesis doctoral denominado “Videojuegos y currículo: análisis y estrategias para la construcción de la ciudadanía global en la Educación Secundaria Obligatoria”, los objetivos, duración, finalidad, posibles riesgos y beneficios del mismo, así como sobre la posibilidad de abandonarlo sin tener que alegar motivos y en conocimiento de todo ello y de las medidas que se adoptarán para la protección de los datos personales de los / las participantes según la normativa vigente,

OTORGA su consentimiento para la participación del / la citado/a menor en la actual investigación.

Fdo: Dn./Dña. D.N.I.

padre / madre / tutor/a legal [marcar lo que proceda] del / la menor de edad.

En, a de de 2023



Asunto: solicitud de colaboración en tesis doctoral sobre videojuegos

Me dirijo respetuosamente a ustedes con el fin de solicitar la colaboración de los miembros de su AMPA para la investigación de una tesis doctoral. En el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, dentro del Programa de Doctorado de Educación y Psicología, estamos desarrollando una tesis titulada “Videojuegos y currículo: análisis y estrategias para la construcción de la ciudadanía global en Educación Secundaria Obligatoria” realizado bajo la dirección de la Doctora Aquilina Fueyo Gutiérrez y de la Doctora María Verdeja Muñiz.

Este proyecto está centrado en el estudio de los videojuegos y en su relación con la educación del alumnado de la ESO. Se ha escogido esta etapa por considerarla previa a la vida adulta e importante en la formación de la futura personalidad. Además, la ESO es una etapa de muchos cambios y es interesante saber qué videojuegos utilizan y como estos pueden influir en el alumnado.

Así pues, consideramos de suma importancia la colaboración de los miembros de su AMPA para poder llevar a cabo dicha investigación, ya que la información se obtendrá a través de entrevistas a las familias que deseen participar voluntariamente. Dada la situación sanitaria actual las entrevistas serán realizadas de forma online. El objetivo que se espera cumplir con las entrevistas es: estudiar el nivel de conocimiento, por parte de las familias, de los videojuegos que usan los y las menores a su cargo.

Esta es una fase crucial del proceso de investigación, por lo que les agradeceríamos enormemente su colaboración y la difusión de esta carta entre los miembros del AMPA y las familias del centro. Procuraremos causar las menores molestias y robarles el mínimo tiempo posible. Garantizamos que toda la información recogida recibirá un tratamiento absolutamente confidencial y, si ustedes así lo desean, serán informados de la evolución de la investigación y de los resultados.

Para cualquier cuestión sobre la investigación o ampliar información no duden en contactar, pueden hacerlo a través del correo electrónico valdescristina@uniovi.es o a través del número de teléfono *689 408 797*. Agradecemos de antemano su colaboración, quedando a la espera de su respuesta. Les saluda atentamente:

Cristina Valdés Argüelles

Estudiante del Programa de Doctorado de Educación y Psicología

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de Oviedo

Anexo VI. Guion de preguntas del grupo de discusión con adolescentes

Guion de preguntas para el grupo de discusión con adolescentes

Información personal

Centro educativo:

Nº de participantes totales:

Nº de chicas:

Nº de chicos:

Uso de videojuegos

- ✚ ¿Cuáles son los videojuegos que más utilizáis los chicos y chicas de vuestra edad? ¿Y cómo son esos videojuegos?
- ✚ ¿Qué es lo que más os gusta de los videojuegos? ¿Y lo que menos?

Percepción sobre los videojuegos

- ✚ ¿Qué actitudes habéis detectado con más frecuencia en los personajes y la historia que presentaba algún videojuego?
- ✚ ¿Qué mitos habéis oído u os han dicho con más frecuencia sobre el uso de videojuegos?
- ✚ ¿Cómo os habéis sentido jugando a videojuegos online? ¿Cómo os han tratado otros jugadores y jugadoras online?

El papel de las familias

- ✚ ¿Cuántas veces habéis jugado con vuestros padres u otros familiares a los videojuegos que usáis? ¿Cómo describiríais la experiencia?
- ✚ ¿Qué creéis que piensan vuestras familias sobre los videojuegos que jugáis?
- ✚ ¿Cuáles son los principales motivos por los que os han regañado mientras jugabais a videojuegos?

Contenidos de los videojuegos (Currículo)

- ✚ ¿Qué cosas habéis aprendido jugando a videojuegos?
- ✚ Si tuvierais que usar videojuegos en alguna asignatura de clase, ¿en cuál creéis que sería posible utilizarlos? ¿Con qué finalidad?
- ✚ ¿Cómo creéis que influyen los videojuegos en vuestra personalidad?

Anexo VII. Proceso de validación de jueces

NOMBRE JUEZ/A: [REDACTED]

EDAD: 42
universidad

GÉNERO: Hombre

PROFESIÓN: Profesor de

GUION PARA LA VALIDACIÓN POR JUECES DE LAS ENTREVISTAS

TESIS “VIDEOJUEGOS Y CURRÍCULO: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA”.

La entrevista es una de las técnicas de investigación que serán utilizadas en el transcurso de esta investigación. Durante el desarrollo de la tesis se pretende realizar dos tipos de entrevistas en profundidad, cada una de las entrevistas se corresponde con cada una de las fases de investigación. El primer tipo de entrevistas (Entrevistas A) forman parte de la primera fase denominada descriptivo-narrativa y son entrevistas iniciales y exploratorias con el profesorado de ESO. El segundo tipo de entrevistas (Entrevistas B) tienen como finalidad obtener información personalizada sobre cada caso de experiencia de aula con videojuegos y se corresponde con la segunda fase de la investigación.

Características: son entrevistas semiestructuradas que parten de un guion en el que se recogen las preguntas abiertas. La información que se busca obtener está acotada por dimensiones de análisis.

Para facilitar la validación de estos dos instrumentos se propone la siguiente rúbrica en base a la cual juzgar cada una de las dimensiones y las preguntas que se engloban en ella:

	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Grado de vínculo entre el bloque o dimensión y el constructo (tema que se desarrolla en la pregunta)	Grado de vínculo entre el bloque o dimensión al que pertenece y la claridad del mismo (si es

		comprensible fácilmente o no)
Pertinencia	Grado en el que el bloque o dimensión se ajusta al objeto de estudio y el objetivo que se pretende conseguir	Si se considera que la pregunta debe estar incluida en la investigación o no y su grado de importancia
Observaciones		

A continuación, se presentan los guiones para ambos tipos de entrevistas, ambos han sido creados *ad hoc*.

🚩 **Entrevistas A**

Objetivo de la entrevista: estudiar el nivel de conocimiento, la percepción y actitudes del profesorado sobre los videojuegos que usa el alumnado.

Dimensiones y guion de la entrevista:

<p>Información personal</p> <p>Centro educativo:</p> <p>Edad:</p> <p>Género:</p> <p>Asignatura:</p> <p>Descripción historia personal</p>
<p>Uso de videojuegos</p> <ul style="list-style-type: none"> 🚩 ¿Cuál es tu experiencia con videojuegos? ¿Alguna vez has jugado a videojuegos? ¿A cuáles? 🚩 ¿Qué videojuegos crees que usa tu alumnado? 🚩 ¿Cómo crees que sería posible utilizar los videojuegos como herramienta curricular para impartir tu asignatura? ¿Alguna vez has trabajado contenidos curriculares a través de videojuegos en el aula? 🚩 ¿Qué experiencias de aula conoces que incorporen el uso de videojuegos para trabajar con el alumnado?
<p>Percepción sobre los videojuegos</p> <ul style="list-style-type: none"> 🚩 ¿Qué opinión te merecen los videojuegos en general?

- ✚ ¿Cómo considerarías que son los contenidos de los videojuegos?
- ✚ ¿Crees que existen mitos sin base científica sobre el uso de videojuegos? ¿Cuáles?

El papel de las familias

- ✚ ¿Qué conocimiento crees que tienen los padres y madres sobre los videojuegos que juegan sus hijos e hijas? ¿Qué opinión crees que tienen las familias sobre que sus hijos e hijas jueguen a videojuegos?
- ✚ ¿Cómo piensas que reaccionarían las familias de tu alumnado si decidieses trabajar contenidos curriculares con videojuegos en tu asignatura?

Percepciones sobre desigualdad de género

- ✚ ¿Considerarías que los videojuegos tienen actitudes sexistas o racistas en sus narrativas? ¿Por qué?

Elaboración propia

Las preguntas señaladas en **rojo** han sido consideradas problemáticas por la investigadora o por otros jueces, se valoran especialmente sugerencias en estos casos.

A continuación, deberás hacer una valoración de cada una de las dimensiones y de las preguntas que se recogen en ella:

Dimensión 1: Información personal	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Adecuado	No queda claro que es lo que tiene que responder en esta pregunta la persona entrevistada. ¿Algo relacionado con lo puramente biográfico o con se experiencia personal en el uso de juegos?

		Descripción historia personal
Pertinencia	Sí	Necesidad de revisar la cuestión señalada anteriormente. Necesidad de realizar más preguntas sobre su trayectoria docente.
Observaciones		

Dimensión 2: Uso de videojuegos	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Adecuada la dimensión, pero hay que aclarar cuando se habla de uso. ¿A quién se refiere? ¿Al profesorado o al alumnado? Resulta impreciso.	¿Alguna vez has trabajado contenidos curriculares a través de videojuegos en el aula? Una opción para mejorar esta cuestión es dar la posibilidad de que ejemplifique su asignatura y qué es lo que ha hecho.
Pertinencia	Pertinente	Necesidad de incorporar alguna pregunta sobre cómo su trayectoria vital en el uso de juegos puede haber influido en su mayor o menor disponibilidad.

Observaciones		

Dimensión 3: Percepción sobre los videojuegos	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Adecuada la dimensión, pero hay que describirla mejor. Percepción, ¿sobre qué? ¿Sobre los juegos en general, sobre el uso de juegos en educación, sobre los riesgos de los juegos? Está confusa, tal y como se ha explicitado.	<p>✚ ¿Cómo considerarías que son los contenidos de los videojuegos?</p> <p>Esta pregunta no es clara. ¿En qué sentido? ¿En los gráficos? ¿En la representación de determinados colectivos? ¿En el tipo de acción/actividad que requieren?</p> <p>✚ ¿Crees que existen mitos sin base científica sobre el uso de videojuegos? ¿Cuáles?</p> <p>Esta pregunta también habría que puntualizarla y describir mejor. ¿A qué se refiere, a los mitos sobre el abuso de los videojuegos?</p>

Pertinencia	Sí	<p>Necesidad de ampliar las preguntas. Por ejemplo y dependiendo de lo que se busque:</p> <p>¿Crees que influye el uso de videojuegos en el rendimiento en tu asignatura?</p> <p>¿Crees que los videojuegos influyen en la forma en que tus alumnos perciben la realidad en la que viven?</p> <p>Etc.</p>
Observaciones		

Dimensión 4: El papel de las familias	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Adecuada la dimensión.	<p>✚ ¿Cómo piensas que reaccionarían las familias de tu alumnado si decidieses trabajar contenidos curriculares con videojuegos en tu asignatura?</p> <p>Habría que aclarar. ¿A qué nos referimos, a explicar el videojuego como medio</p>

		<p>o como producto cultural o a su uso para trabajar, por ejemplo, contenidos históricos?</p> <p>¿Qué conocimiento crees que tienen los padres y madres sobre los videojuegos con los que juegan sus hijos e hijas?</p> <p>Revisar la redacción</p>
Pertinencia	Sí.	<p>Creo que es necesario ampliar con alguna pregunta más. Por ejemplo, analizando si tienen algún tipo de papel en la regulación de los consumos.</p>
Observaciones		

Dimensión 5: Percepciones sobre desigualdad de género	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Adecuada la dimensión.	Es comprensible, pero hay que aclarar. ¿Se centra en la representación, en las desigualdades en la

		<p>producción, en las desigualdades en el uso de juegos...? Hay muchas desigualdades en diversas variables en el consumo/uso de videojuegos y especificar más ayudaría a mejorar la dimensión.</p>
Pertinencia	Sí.	<p>✚ ¿Considerarías que los videojuegos tienen actitudes sexistas o racistas en sus narrativas? ¿Por qué?</p> <p>Es necesario reformular esta pregunta. Ofrezco una alternativa: ¿Cómo cree que se representan a los géneros en las narrativas de los videojuegos? ¿Por qué? ¿Podría describirlo?</p>
Observaciones	En conjunto, en las diversas dimensiones o bloques, se observa poca relación con la ECG.	Creo que es necesario añadir más preguntas en función del objetivo de lo que se pretenda investigar.

Entrevistas B

Objetivo de la entrevista: Identificar y analizar experiencias de uso de videojuegos comerciales y serious games para la educación en ciudadanía global en la enseñanza secundaria obligatoria.

Dimensiones y guion de la entrevista:

Información personal

Centro educativo:

Edad:

Género:

Asignatura:

Descripción de la experiencia de aula llevada a cabo con videojuegos:

Videojuegos y ciudadanía global

-  ¿Qué entiendes tú por ciudadanía global?
-  ¿Cómo tomaste la decisión de introducir los videojuegos en el aula?
-  ¿Por qué has decidido emplear este/estos videojuego/s y no otro/s?
-  ¿Qué elementos valoras más que contenga un videojuego para introducirlo en el aula?
-  ¿De qué forma evalúas los objetivos de aprendizaje alcanzados por el alumnado mediante el uso de videojuegos?

Experiencia personal y resultados

-  ¿Cómo ha sido tu experiencia introduciendo videojuegos en el aula?
-  ¿Qué valoración haces de los resultados obtenidos con el uso de videojuegos respecto a los objetivos de aprendizaje que esperabas conseguir con tu alumnado?
-  ¿Qué opinión crees que tiene tu alumnado sobre esta forma de trabajar en el aula?
-  ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has encontrado a la hora de introducir videojuegos en el aula?
-  ¿Qué cambios o mejoras introducirías en el futuro de cara a mejorar esta experiencia de aula?

El papel de las familias y el centro educativo

- ✚ ¿Cómo han reaccionado las familias de tu alumnado al conocer que trabajas contenidos curriculares con videojuegos en tu asignatura?
- ✚ ¿Has sentido el respaldo de tus compañeros y compañeras y del propio centro educativo?

A continuación, deberás hacer una valoración de cada una de las dimensiones y de las preguntas que se recogen en ella:

Dimensión 1: Información personal	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Adecuado	No queda claro que es lo que tiene que responder en esta pregunta la persona entrevistada. Descripción de la experiencia de aula llevada a cabo con videojuegos:
Pertinencia	Sí	Necesidad de revisar la cuestión señalada anteriormente. Necesidad de realizar más preguntas sobre su trayectoria docente.
Observaciones		

Dimensión 2: Videojuegos y ciudadanía global	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
---	---	-----------------------------------

Adecuación	Sí.	La dimensión es adecuada.
Pertinencia	Sí.	<p>✚ ¿Por qué has decidido emplear este/estos videojuego/s y no otro/s?</p> <p>Antes de esta hay que meter una pregunta que trate de saber qué juegos son los que usa.</p> <p>También hay que preguntar por cómo diseña la práctica, es decir, cómo selecciona los contenidos, cómo evalúa esos contenidos, cómo organiza las estrategias metodológicas.</p>
Observaciones		

Dimensión 3: Experiencia personal y resultados	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
Adecuación	Sí	Hay que definir más. ¿Qué significa experiencia personal y resultados juntos?
Pertinencia	Sí.	Preguntar por los elementos que han

		<p>facilitar el desarrollo de la experiencia, no solo por las dificultades.</p> <p>✚ ¿Qué opinión crees que tiene tu alumnado sobre esta forma de trabajar en el aula?</p> <p>No es preciso. Con un videojuego se puede trabajar de “múltiples formas”. Aclarar. Será: ¿Qué opinión crees que tiene tu alumnado sobre el uso de videojuegos como medio material didáctico?</p> <p>No se pregunta por el aprendizaje, algo fundamental en los centros educativos. ¿El alumnado aprende o no?</p>
Observaciones		

Dimensión 4: El papel de las familias y el centro educativo	Estructura (Dimensiones/Bloques)	Contenidos (Preguntas)
--	---	-------------------------------

Adecuación	Sí.	Pueden unirse, pero son dos dimensiones que darían para ampliar mucho.
Pertinencia	Sí.	<p>¿Has sentido el respaldo de tus compañeros y compañeras y del propio centro educativo?</p> <p>Ampliar en el papel del equipo directivo.</p> <p>¿Qué barreras ha puesto?</p> <p>¿Qué facilitadores?</p> <p>¿Se ha facilitado, por ejemplo, la reorganización de horarios o espacios? Hay múltiples cuestiones sobre las que aprender.</p>
Observaciones		

Anexo VIII. Guiones de preguntas de las entrevistas

Guion de preguntas Entrevistas A para la entrevista en profundidad al profesorado

Información personal

Centro educativo:

Edad:

Género:

Asignatura:

Años en activo:

Descripción historia personal y trayectoria profesional:

Videojuegos y ciudadanía global

- ✚ ¿Cuál es tu experiencia con videojuegos? ¿Alguna vez has jugado a videojuegos? ¿A cuáles?
- ✚ ¿Qué videojuegos crees que usa tu alumnado?
- ✚ ¿Crees que los videojuegos influyen en la forma en que tu alumnado percibe la realidad en la que vive?
- ✚ ¿Cómo crees que sería posible utilizar los videojuegos como herramienta curricular para impartir tu asignatura? ¿Alguna vez has trabajado o has pensado en trabajar contenidos curriculares a través del uso de videojuegos en el aula? Puedes poner ejemplos si te sirve de ayuda.
- ✚ ¿Qué experiencias de aula conoces que incorporen el uso de videojuegos para trabajar con el alumnado?
- ✚ ¿Qué entiendes tú por ciudadanía global? ¿Crees que los videojuegos pueden ser empleados para trabajar la educación para la ciudadanía global?

Percepciones sobre los videojuegos

- ✚ ¿Qué opinión te merecen los videojuegos en general?
- ✚ ¿Cómo considerarías que son los contenidos de los videojuegos? ¿Cómo cree que se representan a los distintos géneros en las narrativas de los videojuegos? ¿Por qué? ¿Podría describirlo?
- ✚ ¿Crees que existen mitos sobre el uso de videojuegos? ¿Cuáles?

El papel de las familias

- ✚ ¿Qué conocimiento crees que tienen los padres y madres sobre los videojuegos a los que juegan sus hijos e hijas? ¿Qué opinión crees que tienen las familias sobre que sus hijos e hijas jueguen a videojuegos?
- ✚ ¿Cómo piensas que reaccionarían las familias de tu alumnado si decidieses trabajar contenidos curriculares con videojuegos en tu asignatura?

Guion de preguntas Entrevistas B para la entrevista en profundidad al profesorado

Información personal

Centro educativo:

Edad:

Género:

Asignatura:

Años en activo:

¿Qué videojuegos usas o has usado en el aula?

Breve descripción de la experiencia de aula llevada a cabo con videojuegos (resumen sobre su experiencia previa, cómo empezó a utilizar videojuegos en el aula, qué videojuegos, por qué y en qué consisten las actividades llevadas a cabo):

Videojuegos y ciudadanía global

- o ¿Qué opinión te merecen los videojuegos en general?
- o ¿Cómo consideras que son los contenidos de las narrativas de los videojuegos y la representación de determinados colectivos? ¿Cómo cree que se representan a los géneros en las narrativas de los videojuegos? ¿Por qué? ¿Podría describirlo?
- o ¿Crees que existen mitos sobre el uso de videojuegos? ¿Cuáles?
- o ¿Cómo crees que influye el uso de videojuegos en el rendimiento en tu asignatura?
- o ¿Cómo crees que los videojuegos influyen en la forma en que tus alumnos perciben la realidad en la que viven?

- o ¿Qué entiendes tú por ciudadanía global? ¿Crees que los videojuegos pueden ser empleados para trabajar la educación para la ciudadanía global?
- o ¿Cómo tomaste la decisión de introducir los videojuegos en el aula?
- o ¿Por qué has decidido emplear este videojuego y no otro?
- o ¿Qué elementos valoras más que contenga un videojuego para introducirlo en el aula?
- o ¿De qué forma evalúas los objetivos de aprendizaje alcanzados por el alumnado mediante el uso de videojuegos?

Experiencia personal y resultados

- o ¿Cómo ha sido tu experiencia introduciendo videojuegos en el aula? Es decir, ¿cómo seleccionas los contenidos? ¿cómo evalúas esa práctica y en líneas generales cómo organizas las estrategias metodológicas?
- o ¿Qué valoración haces de los resultados obtenidos con el uso de videojuegos respecto a los objetivos de aprendizaje que esperabas conseguir con tu alumnado?
- o ¿Qué opinión crees que tiene tu alumnado sobre el uso de videojuegos como medio y material didáctico?
- o ¿Qué elementos han facilitado el desarrollo de la experiencia de aula?
- o ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has encontrado a la hora de introducir videojuegos en el aula?
- o ¿Qué cambios o mejoras introducirías en el futuro de cara a mejorar esta experiencia de aula?

El papel de las familias y el centro educativo

- o ¿Qué conocimiento crees que tienen los padres y madres sobre los videojuegos que juegan sus hijos e hijas? ¿Qué opinión crees que tienen las familias sobre que sus hijos e hijas jueguen a videojuegos?
- o ¿Cómo han reaccionado las familias de tu alumnado al conocer que trabajas contenidos curriculares con videojuegos en tu asignatura?
- o ¿Has sentido el respaldo de tus compañeros y compañeras y del equipo directivo del propio centro educativo?

- o ¿Qué barreras han puesto? ¿Qué facilitadores? ¿Se ha facilitado, por ejemplo, la reorganización de horarios o espacios?

Guion de preguntas Entrevistas C para la entrevista en profundidad con las familias

Información personal

Género:

Edad de tu hijo/a:

Curso que estudia tu hijo/a:

Municipio:

Videojuegos y ciudadanía global

- o ¿Qué opinión te merecen los videojuegos en general? ¿alguna vez has jugado a videojuegos? ¿Cómo crees que es la opinión de tu hijo/a sobre los videojuegos?
- o ¿Podrías decirme a qué videojuegos juegan tus hijos/as? ¿Alguna vez habéis jugado a videojuegos en familia?
- o ¿Qué normas o límites tienen tus hijos/as a la hora de jugar a videojuegos? ¿Cómo establecéis esas normas?
- o ¿Qué entiendes tú por ciudadanía global? ¿Crees que los videojuegos pueden ser empleados para trabajar la educación para la ciudadanía global?
- o ¿Crees que tu hijo/a ha podido acceder a videojuegos no recomendados para su edad?
- o ¿Qué temas crees que tratan los videojuegos que usan tus hijos e hijas?

Percepciones sobre los videojuegos

- o ¿Cómo consideras que son los contenidos de las narrativas de los videojuegos y la representación de determinados colectivos? ¿Cómo crees que se representan a los diferentes géneros en las narrativas de los videojuegos? ¿Por qué? ¿Podrías describirlo?
- o ¿Crees que existen mitos sobre el uso de videojuegos? ¿Cuáles?
- o ¿Cómo crees que influye el uso de videojuegos en el rendimiento académico de tu hijo/a?

- o ¿Cómo crees que los videojuegos influyen en la forma en que tus hijos/as perciben la realidad en la que viven?

Relación con el centro educativo

- o ¿Cómo describirías la relación que mantienes con el centro educativo en el que estudia tu hijo/hija? ¿Y con el tutor o tutora actual?
- o ¿Cómo reaccionarías/reaccionaste al conocer que el profesorado de tu hijo/hija trabaja contenidos curriculares con videojuegos en su asignatura?
- o ¿Qué opinión crees que tendría tu hijo/a sobre el uso de videojuegos en clase para trabajar contenidos educativos?

Cuestionario para el análisis del uso, percepción y contenidos de los videojuegos en alumnado de ESO

Este cuestionario es parte de una investigación para una tesis doctoral sobre videojuegos y construcción de ciudadanía global en la Educación Secundaria Obligatoria. Tu opinión sobre los videojuegos y sobre su posible uso como herramienta para aprender sobre ciudadanía global, dentro y fuera del instituto, es importantísima para nosotras, por ello valoramos mucho tu esfuerzo por cumplimentar nuestro cuestionario. La información que nos des será anónima y utilizada exclusivamente para la investigación. Gracias por participar.

1. Marca tu género según corresponda: Mujer Hombre No binario Género fluido Otras identidades

2. Edad: 3. Curso:

4. Indica el centro educativo en el que estudias:

5. ¿Con qué frecuencia usas los videojuegos? 1. Nunca 2. Una o dos veces por semana 3. Más de tres veces por semana 4. Todos los días

6. ¿Cómo sueles conseguir tus videojuegos habitualmente? (Señala tantas opciones como consideres) Comprados Prestados Regalados Alquilados Pirateados de internet Mediante páginas o apps gratuitas

7. Señala en qué plataformas juegas a videojuegos: (Señala tantas opciones como consideres)

Móvil o tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videoconsola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Cómo sueles jugar?

Individual sin conexión a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En grupo sin conexión a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Individual online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperativo online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son:

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuidado del medio ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los derechos de la infancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Derechos y protección de los animales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Igualdad entre hombres y mujeres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amistad y buenos tratos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las guerras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La pobreza y la desigualdad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras opciones distintas a estas (di cuáles)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Cuáles son tus 3 videojuegos favoritos?

11. ¿Cuáles son los motivos por los que decides comprar o jugar un videojuego?

El precio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las mecánicas de juego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La banda sonora, la estética y el arte del videojuego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La profundidad de la historia y las narrativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La diversidad y riqueza de personajes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recomendación de otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Divertidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inclusivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pacíficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multiculturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Qué suelen decirte tus padres o profesores sobre el uso de videojuegos?

14. Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los videojuegos:	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Representan a personas con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son violentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son capitalistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Potencian la agresividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Potencian la competición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentan la colaboración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crean adicción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son sexistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen contenidos racistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Potencian la sociabilidad y las relaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Producen aislamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudan a concienciar sobre problemas globales (clima, migraciones, salud, pobreza...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representan a gente como yo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablan sobre justicia y derechos LGTBIQ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tienen ideología política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿A qué edad comenzaste a jugar con videojuegos?	16. Mi familia y yo jugamos a videojuegos juntos			
	<input type="checkbox"/> 1. Nunca	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho

17. Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Un familiar controla las horas que juego con videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un profesor o profesora controla los contenidos de los videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un familiar controla los contenidos de los videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo hablar con mi familia sobre los contenidos de los videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un profesor o profesora controla las horas que juego con videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Suelo jugar a videojuegos no recomendados para mi edad 1. Nunca 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho

19. ¿En los videojuegos que conoces los ciudadanos occidentales (de Europa o EEUU) suelen dominar y explotar a otros? 1. Nunca 2. Poco 3. Bastante 4. Mucho

20. Prefiero que el protagonista de un videojuego sea:	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Un hombre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mujer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una persona no binaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una persona blanca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una persona de una cultura distinta a la mía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un animal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un ser de fantasía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Los personajes femeninos y masculinos cumplen las mismas misiones y tienen las mismas habilidades en los videojuegos	<input type="checkbox"/> 1. Nunca	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
22. Suelo detectar actitudes sexistas, homófobas o racistas en algunos videojuegos	<input type="checkbox"/> 1. Nunca	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
23. Los videojuegos transmiten mensajes consumistas	<input type="checkbox"/> 1. Nunca	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
24. Suelo jugar a videojuegos...	1. Nunca	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Sobre crímenes o delincuencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobre riqueza o formas de ganar dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con contenidos pornográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobre salud mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobre explotación de personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobre conflictos armados o guerras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Mis docentes...	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Conocen los videojuegos que jugamos la gente de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han realizado una tutoría o charla informativa acerca del uso de videojuegos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Me gustaría que mis docentes usasen videojuegos para trabajar contenidos educativos en clase	<input type="checkbox"/> 1. Nada	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
27. Es posible aprender con los videojuegos	<input type="checkbox"/> 1. Nada	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
28. ¿Qué contenidos crees que se podrían trabajar con videojuegos en Educación Secundaria?				
29. Sigo a creadores/as de contenido de videojuegos	<input type="checkbox"/> 1. Nada	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
30. ¿Qué es lo que más te gusta de los creadores/as de contenido de videojuegos que sigues?				
31. La comunidad gamer emplea la violencia contra otras personas	<input type="checkbox"/> 1. Nunca	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
32. Jugar a videojuegos me ha ayudado a mejorar mi habilidad con la tecnología	<input type="checkbox"/> 1. Nada	<input type="checkbox"/> 2. Poco	<input type="checkbox"/> 3. Bastante	<input type="checkbox"/> 4. Mucho
33. El uso de videojuegos ayuda a:	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho
Desarrollar la empatía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser tolerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concienciar sobre un tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperar con otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomentar la creatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar la imaginación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer otras culturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocerme más a mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprender contenidos de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivarme para el estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar el pensamiento crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocer software y nuevas tecnologías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollar habilidades motrices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los videojuegos no aportan beneficios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Son más los inconvenientes de usar videojuegos que los beneficios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo IX. Proceso de sistematización del cuestionario

Dimensión de análisis: información personal	
Categorías de análisis: género, centro educativo	
Ítems	Opciones de respuestas
Marca tu género según corresponda	-Mujer -Hombre -No binario -Género fluido -Otras identidades
Edad	Abierta
Curso	Abierta
Indica el centro educativo en el que estudias	Abierta
Dimensión de análisis: uso de videojuegos	
Categorías de análisis: frecuencia de uso, plataformas de uso, tipos de videojuegos usados	
¿Con qué frecuencia usas los videojuegos?	
¿Cómo sueles conseguir tus videojuegos habitualmente? (Señala tantas opciones como consideres)	Opción múltiple: comprados, alquilados, prestados, pirateados de internet, regalados, mediante páginas o apps gratuitas
Señala en qué plataformas juegas a videojuegos: (Señala tantas opciones como consideres)	Opción múltiple: Movil o Tablet Ordneador VideoconsolaS
¿Cómo sueles jugar?	Escala liker 4 opciones
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son...	Escala liker 4 opciones
¿Cuáles son tus 3 videojuegos favoritos?	Abierta
¿Cuáles son los motivos por los que decides comprar o jugar un videojuego?	Escala liker 4 opciones
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?	Escala liker 4 opciones
¿Qué suelen decirte tus padres o profesores sobre el uso de videojuegos?	Abierta
Selecciona tu grado de acuerdo con...	Escala liker 4 opciones
¿A qué edad comenzaste a jugar con videojuegos?	Abierta

Anexo X. Tablas complementarias de los datos del cuestionario

Diferencias significativas entre hombres y mujeres sobre el uso de videojuegos, los dispositivos y el modo de juego

Ítems		<i>Desv</i>		<i>p</i>		<i>Desv Std</i>		<i>p</i>
		<i>Media</i>	<i>Std</i>			<i>Media</i>	<i>Std</i>	
¿Con qué frecuencia usas los videojuegos?	<i>Mujer</i>	2.11	0.85	<u>.000</u>	1º y 2º	2,68	1,04	.692
	<i>Hombre</i>	3.16	0.88		3º y 4º	2,63	1,01	
Móvil o tablet	<i>Mujer</i>	2.45	1.06	.100	1º y 2º	2,55	0,96	.934
	<i>Hombre</i>	2.64	0.88		3º y 4º	2,54	1,03	
Ordenador	<i>Mujer</i>	1.74	0.89	<u>.001</u>	1º y 2º	1,95	1,03	.786
	<i>Hombre</i>	2.17	1.13		3º y 4º	1,98	1,06	
Videoconsola	<i>Mujer</i>	1.98	1.05	<u>.000</u>	1º y 2º	2,43	1,09	.527
	<i>Hombre</i>	2.82	1.04		3º y 4º	2,34	1,17	
Individual sin conexión	<i>Mujer</i>	1.96	1.00	.569	1º y 2º	1,96	0,93	.710
	<i>Hombre</i>	2.02	0.89		3º y 4º	2,00	0,98	
Grupal sin conexión	<i>Mujer</i>	1.47	0.75	.165	1º y 2º	1,60	0,83	.195
	<i>Hombre</i>	1.61	0.83		3º y 4º	1,48	0,77	
	<i>Mujer</i>	2.35	1.10	<u>.000</u>	1º y 2º	2,63	1,03	.777

Individual online	<i>Hombre</i>	2.93	0.88		3 ^o y 4 ^o	2,66	1,06	
Cooperativo online	<i>Mujer</i>	2.09	1.14	<u>.000</u>	1 ^o y 2 ^o	2,65	1,15	.687
	<i>Hombre</i>	3.13	0.97		3 ^o y 4 ^o	2,60	1,20	

Diferencias significativas sobre el acompañamiento en el uso de videojuegos entre hombres y mujeres y entre cursos agrupados de la ESO

Ítems		<i>Desv</i>		<i>p</i>		<i>Desv Std</i>		<i>p</i>
		<i>Media</i>	<i>Std</i>			<i>Media</i>		
Un familiar controla las horas que juego con videojuegos	<i>Mujer</i>	2,27	1,14	.780	1 ^o y 2 ^o	2,41	1,08	<u>.001</u>
	<i>Hombre</i>	2,23	1,00		3 ^o y 4 ^o	1,99	0,99	
Un profesor o profesora controla los contenidos de los videojuegos	<i>Mujer</i>	1,30	0,62	.249	1 ^o y 2 ^o	1,35	0,68	<u>.001</u>
	<i>Hombre</i>	1,22	0,55		3 ^o y 4 ^o	1,13	0,41	
Un familiar controla los contenidos de los videojuegos	<i>Mujer</i>	2,04	1,04	.299	1 ^o y 2 ^o	2,14	1,05	<u>.000</u>
	<i>Hombre</i>	1,91	1,03		3 ^o y 4 ^o	1,72	0,96	
Suelo hablar con mi	<i>Mujer</i>	2,23	1,09	.580	1 ^o y 2 ^o	2,31	1,03	.192

familia sobre los contenidos de los videojuegos	<i>Hombre</i>	2,30	1,06		<i>3º y 4º</i>	2,15	1,13	
Un profesor o profesora controla las horas que juego con videojuegos	<i>Mujer</i>	1,18	0,52	<i>.387</i>	<i>1º y 2º</i>	1,22	0,57	<i>.046</i>
	<i>Hombre</i>	1,13	0,42		<i>3º y 4º</i>	1,10	0,37	
Mi familia y yo jugamos a videojuegos juntos	<i>Mujer</i>	1,98	0,91	<i>.721</i>	<i>1º y 2º</i>	2,05	0,84	<i>0,104</i>
	<i>Hombre</i>	2,01	0,77		<i>3º y 4º</i>	1,89	0,86	
Suelo jugar a videojuegos no recomendados para mi edad	<i>Mujer</i>	1,80	0,89	<i>.000</i>	<i>1º y 2º</i>	2,20	1,06	<i>.263</i>
	<i>Hombre</i>	2,63	1,11		<i>3º y 4º</i>	2,34	1,15	
Mis docentes conocen los videojuegos que jugamos la gente de mi edad	<i>Mujer</i>	2,21	0,95	<i>.200</i>	<i>1º y 2º</i>	2,37	0,99	<i>.037</i>
	<i>Hombre</i>	2,36	0,98		<i>3º y 4º</i>	2,13	0,96	
Mis docentes han realizado una tutoría o charla informativa acerca del uso de videojuegos	<i>Mujer</i>	1,44	0,83	<i>.833</i>	<i>1º y 2º</i>	1,55	0,86	<i>.002</i>
	<i>Hombre</i>	1,42	0,71		<i>3º y 4º</i>	1,28	0,62	

Diferencias significativas sobre género

Ítems		<i>Desv</i>		<i>p</i>		<i>Media</i>		<i>Desv Std</i>	<i>p</i>
		<i>Media</i>	<i>Std</i>						
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: igualdad entre hombres y mujeres	<i>Mujer</i>	1,39	0,76	.823	1º y 2º	1,46	0,89	.438	
	<i>Hombre</i>	1,41	0,85		3º y 4º	1,38	0,75		
Los videojuegos son sexistas	<i>Mujer</i>	1,70	0,83	.470	1º y 2º	1,66	0,90	<u>.035</u>	
	<i>Hombre</i>	1,77	0,96		3º y 4º	1,88	0,91		
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: un hombre	<i>Mujer</i>	2,28	1,15	<u>.000</u>	1º y 2º	2,63	1,19	.448	
	<i>Hombre</i>	3,08	1,11		3º y 4º	2,74	1,23		
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una mujer	<i>Mujer</i>	2,58	1,19	<u>.038</u>	1º y 2º	2,40	1,13	.752	
	<i>Hombre</i>	2,29	1,11		3º y 4º	2,45	1,21		
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: un animal	<i>Mujer</i>	2,49	1,20	<u>.010</u>	1º y 2º	2,42	1,19	<u>.026</u>	
	<i>Hombre</i>	2,12	1,15		3º y 4º	2,11	1,18		
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: un ser de fantasía	<i>Mujer</i>	2,50	1,22	<u>.008</u>	1º y 2º	2,34	1,19	.574	
	<i>Hombre</i>	2,11	1,13		3º y 4º	2,26	1,22		

Los personajes femeninos y masculinos cumplen las mismas misiones y tienen las mismas habilidades en los videojuegos	<i>Mujer</i>	<i>2,75</i>	<i>0,99</i>	<i>.792</i>	<i>1º y 2º</i>	<i>2,75</i>	<i>1,00</i>	<i>.785</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2,79</i>	<i>1,01</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>2,78</i>	<i>1,04</i>	
Suelo jugar a videojuegos con contenidos pornográficos	<i>Mujer</i>	<i>1,15</i>	<i>0,51</i>	<i>.000</i>	<i>1º y 2º</i>	<i>1,39</i>	<i>0,79</i>	<i>.404</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1,54</i>	<i>0,88</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>1,32</i>	<i>0,72</i>	
Suelo jugar a videojuegos sobre sexualidad	<i>Mujer</i>	<i>1,21</i>	<i>0,52</i>	<i>.052</i>	<i>1º y 2º</i>	<i>1,33</i>	<i>0,75</i>	<i>.679</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1,35</i>	<i>0,73</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>1,30</i>	<i>0,59</i>	

Diferencias significativas sobre la percepción de la violencia y conflictos armados en videojuegos

Ítems		Media	Desv Std	p		Media	Desv Std	p
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?: pacíficos	<i>Mujer</i>	<i>1,92</i>	<i>0,88</i>	<i>.655</i>	<i>1º y 2º</i>	<i>1,88</i>	<i>0,85</i>	<i>.401</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1,87</i>	<i>0,83</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>1,93</i>	<i>0,87</i>	
Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: son violentos	<i>Mujer</i>	<i>2,51</i>	<i>1,06</i>	<i>.000</i>	<i>1º y 2º</i>	<i>2,67</i>	<i>1,02</i>	<i>.015</i>
	<i>Hombre</i>	<i>3,07</i>	<i>0,95</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>2,96</i>	<i>1,05</i>	

Selecciona tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: potencian la agresividad	<i>Mujer</i>	2,27	1,00	.194	1º y 2º	2,28	1,04	.313
	<i>Hombre</i>	2,44	1,10		3º y 4º	2,40	1,05	
Suelo jugar a videojuegos sobre crímenes o delincuencia	<i>Mujer</i>	2,03	1,07	<u>.000</u>	1º y 2º	2,34	1,10	.313
	<i>Hombre</i>	2,70	1,07		3º y 4º	2,47	1,14	
Suelo jugar a videojuegos sobre conflictos armados o guerras	<i>Mujer</i>	2,00	1,16	<u>.000</u>	1º y 2º	2,55	1,20	.771
	<i>Hombre</i>	3,06	1,03		3º y 4º	2,59	1,24	
La comunidad gamer emplea la violencia contra otras personas	<i>Mujer</i>	1,80	0,82	.165	1º y 2º	1,83	0,84	.452
	<i>Hombre</i>	1,94	0,87		3º y 4º	1,90	0,88	

Diferencias significativas sobre interculturalidad

Ítems		<i>Desv</i>			<i>p</i>		<i>Desv Std</i>			<i>p</i>
		<i>Media</i>	<i>Std</i>				<i>Media</i>			
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los	<i>Mujer</i>	1.96	0.97	.220	1º y 2º	2.04	0.98	.504		
	<i>Hombre</i>	2.11	0.96		3º y 4º	2.11	1.00			

videojuegos?: Inclusivos								
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?: Diversos	<i>Mujer</i>	2.53	1.00	<u>.000</u>	1º y 2º	2.71	0.93	.791
	<i>Hombre</i>	2.91	0.81		3º y 4º	2.74	0.95	
Representan a personas con discapacidad	<i>Mujer</i>	1.60	0.75	.688	1º y 2º	1.63	0.79	.874
	<i>Hombre</i>	1.63	0.79		3º y 4º	1.65	0.79	
Hablan sobre justicia y derechos LGTBIQ	<i>Mujer</i>	1.50	0.76	.384	1º y 2º	1.55	0.89	.297
	<i>Hombre</i>	1.42	0.79		3º y 4º	1.45	0.80	
Suelo jugar a videojuegos sobre salud mental	<i>Mujer</i>	1.32	0.67	<u>.005</u>	1º y 2º	1,53	0.86	.360
	<i>Hombre</i>	1.59	0.91		3º y 4º	1.44	0.83	
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: amistad y buenos tratos	<i>Mujer</i>	1.82	0.99	.724	1º y 2º	1,89	0.98	.245
	<i>Hombre</i>	1.87	0.87		3º y 4º	1.76	0.99	
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos?:	<i>Mujer</i>	2.15	1.00	<u>.035</u>	1º y 2º	2.25	1.09	.244
	<i>Hombre</i>	2.42	1.05		3º y 4º	2.36	0.98	

Multiculturales								
Tienen contenidos racistas	<i>Mujer</i>	<i>1.57</i>	<i>0.75</i>	<i>.001</i>	<i>1ºy2º</i>	<i>1.71</i>	<i>0.90</i>	<i>.428</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1.92</i>	<i>1.00</i>		<i>3ºy4º</i>	<i>1.79</i>	<i>0.90</i>	
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una persona blanca	<i>Mujer</i>	<i>2.31</i>	<i>1.15</i>	<i>.009</i>	<i>1ºy2º</i>	<i>2.51</i>	<i>1.21</i>	<i>.989</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2.68</i>	<i>1.20</i>		<i>3ºy4º</i>	<i>2.51</i>	<i>1.19</i>	
Prefiero que el protagonista de un videojuego sea: una persona de una cultura distinta a la propia	<i>Mujer</i>	<i>2.34</i>	<i>1.14</i>	<i>.915</i>	<i>1ºy2º</i>	<i>2.30</i>	<i>1.11</i>	<i>.640</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2.32</i>	<i>1.12</i>		<i>3ºy4º</i>	<i>2.36</i>	<i>1.18</i>	
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: pobreza y desigualdad	<i>Mujer</i>	<i>1.35</i>	<i>0.77</i>	<i>.000</i>	<i>1ºy2º</i>	<i>1.64</i>	<i>1.02</i>	<i>.633</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1.83</i>	<i>1.09</i>		<i>3ºy4º</i>	<i>1.58</i>	<i>0.95</i>	
Suelo jugar a videojuegos en los que las temáticas tratadas son: derechos de la infancia	<i>Mujer</i>	<i>1.18</i>	<i>0.40</i>	<i>.419</i>	<i>1ºy2º</i>	<i>1.24</i>	<i>0.62</i>	<i>.518</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1.23</i>	<i>0.64</i>		<i>3ºy4º</i>	<i>1.20</i>	<i>0.49</i>	

Suelo detectar actitudes sexistas, homófobas o racistas en algunos videojuegos	<i>Mujer</i>	1.74	0.84	<u>.024</u>	<i>1º y 2º</i>	1.78	0.91	<u>.022</u>
	<i>Hombre</i>	1.99	1.02		<i>3º y 4º</i>	2.03	1.01	

Diferencias significativas en cuanto a los contenidos para la educación para la ciudadanía global

Ítems		<i>Desv</i>		<i>p</i>	<i>Desv Std</i>		<i>p</i>	
		<i>Media</i>	<i>Std</i>		<i>Media</i>	<i>Std</i>		
¿Cómo crees que son los contenidos y las historias de los videojuegos? Educativos	<i>Mujer</i>	2.07	0.83	.821	<i>1º y 2º</i>	2.06	0.85	.829
	<i>Hombre</i>	2.04	0.91		<i>3º y 4º</i>	2.04	0.90	
Me gustaría que mis docentes usasen videojuegos para trabajar contenidos educativos en clase	<i>Mujer</i>	2.51	1.12	<u>.003</u>	<i>1º y 2º</i>	3.05	0.96	.828
	<i>Hombre</i>	2.91	1.13		<i>3º y 4º</i>	3.08	0.99	
Jugar a videojuegos me ha ayudado a mejorar mi habilidad con la tecnología	<i>Mujer</i>	2.46	0.99	<u>.000</u>	<i>1º y 2º</i>	2,82	0.94	.634
	<i>Hombre</i>	3.13	0.85		<i>3º y 4º</i>	2,76	1.06	
Ayudan a concienciar	<i>Mujer</i>	1.79	0.86	.309	<i>1º y 2º</i>	1,83	0.93	.079

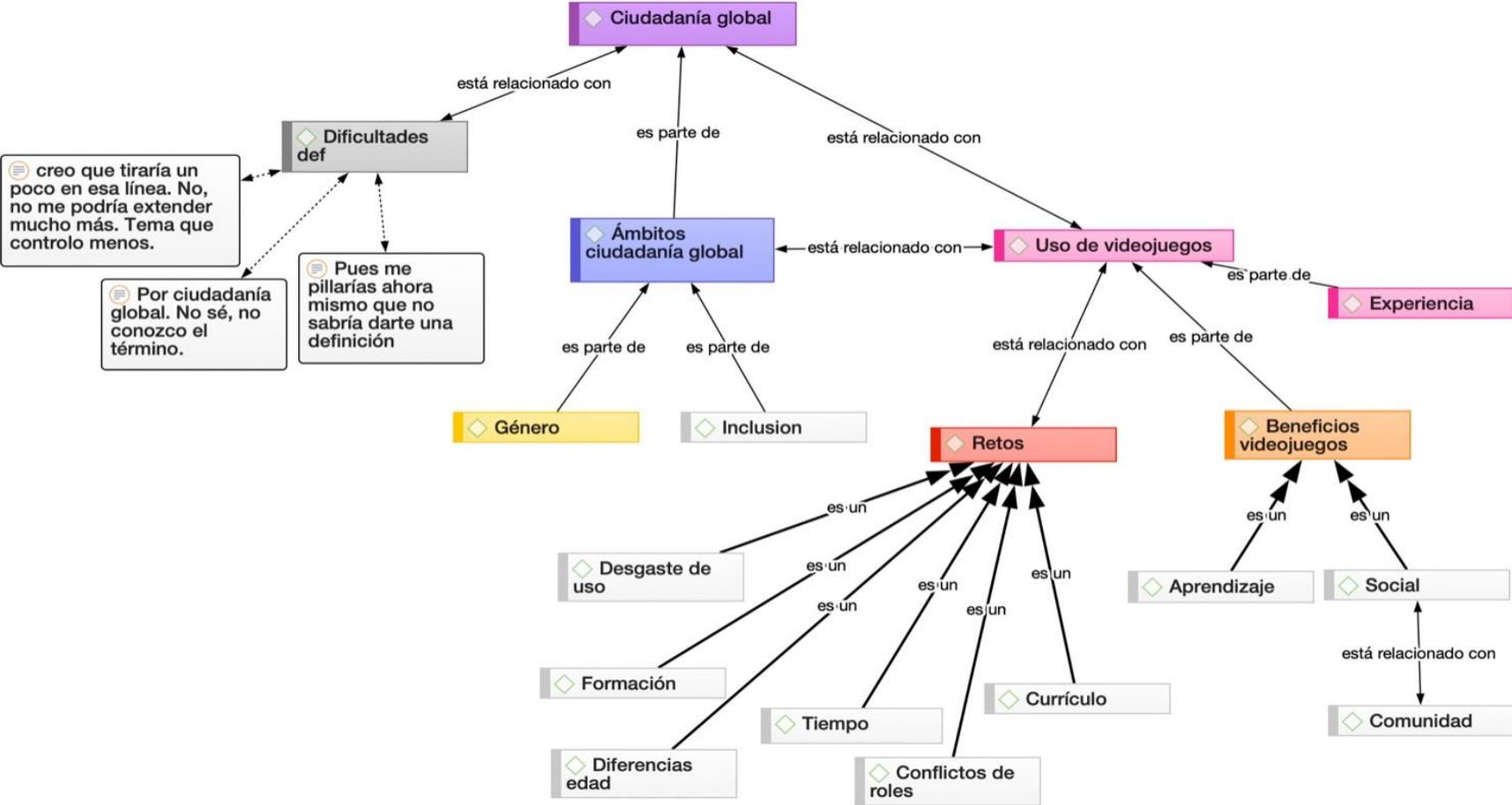
sobre problemas globales (clima, migraciones, salud, pobreza...)	<i>Hombre</i>	1.68	0.88		<i>3º y 4º</i>	1,64	0.84	
Fomentan la colaboración	<i>Mujer</i>	2.37	0.99	<u>.000</u>	<i>1º y 2º</i>	2.54	1.04	<u>.091</u>
	<i>Hombre</i>	2.80	1.03		<i>3º y 4º</i>	2.74	1.06	
Potencian la competición	<i>Mujer</i>	2.68	1.04	<u>.000</u>	<i>1º y 2º</i>	2.87	1.02	<u>.247</u>
	<i>Hombre</i>	3.21	0.95		<i>3º y 4º</i>	3.01	1.07	
Potencian la sociabilidad y las relaciones	<i>Mujer</i>	2.20	0.99	<u>.041</u>	<i>1º y 2º</i>	2.27	1.02	<u>.108</u>
	<i>Hombre</i>	2.45	1.05		<i>3º y 4º</i>	2.47	1.07	
Los videojuegos no aportan beneficios	<i>Mujer</i>	1.79	0.90	<u>.084</u>	<i>1º y 2º</i>	1.98	1.14	<u>.038</u>
	<i>Hombre</i>	2.01	1.17		<i>3º y 4º</i>	1.73	0.90	
Son más los inconvenientes de usar videojuegos que los beneficios	<i>Mujer</i>	1.70	0.84	<u>.110</u>	<i>1º y 2º</i>	1.87	0.99	<u>.022</u>
	<i>Hombre</i>	1.87	0.99		<i>3º y 4º</i>	1.63	0.80	

El uso de videojuegos ayuda a:		Media	Desv Std	p		Media	Desv Std	p
Desarrollar la empatía	<i>Mujer</i>	2.07	0.85	<u>.000</u>	<i>1º y 2º</i>	2.26	1.00	<u>.683</u>
	<i>Hombre</i>	2.48	1.02		<i>3º y 4º</i>	2.31	0.97	

Ser tolerante	<i>Mujer</i>	2.07	0.91	<u>.006</u>	1º y 2º	2.18	0.98	.189
	<i>Hombre</i>	2.39	1.02		3º y 4º	2.33	1.01	
Concienciar sobre un tema	<i>Mujer</i>	2.18	1.00	.050	1º y 2º	2.30	1.07	.563
	<i>Hombre</i>	2.42	1.01		3º y 4º	2.37	1.00	
Cooperar con otras personas	<i>Mujer</i>	2.75	1.03	<u>.000</u>	1º y 2º	2.96	1.06	.674
	<i>Hombre</i>	3.22	0.93		3º y 4º	3.01	1.00	
Fomentar la creatividad	<i>Mujer</i>	2.83	1.05	<u>.012</u>	1º y 2º	2.94	1.04	.470
	<i>Hombre</i>	3.13	0.99		3º y 4º	3.02	1.05	
Desarrollar la imaginación	<i>Mujer</i>	2.83	1.10	<u>.006</u>	1º y 2º	3.00	1.05	.902
	<i>Hombre</i>	3.17	0.94		3º y 4º	3.01	1.05	
Crear comunidad	<i>Mujer</i>	2.50	1.04	<u>.000</u>	1º y 2º	2,74	1.07	.287
	<i>Hombre</i>	3.11	0.96		3º y 4º	2,87	1.05	
Conocer otras culturas	<i>Mujer</i>	2.41	1.10	<u>.010</u>	1º y 2º	2.53	1.13	.350
	<i>Hombre</i>	2.74	1.07		3º y 4º	2.65	1.07	
Conocerme más a mí mismo/a	<i>Mujer</i>	2.00	1.00	<u>.000</u>	1º y 2º	2.35	1.12	.245
	<i>Hombre</i>	2.58	1.14		3º y 4º	2.20	1.06	
	<i>Mujer</i>	1.80	0.89	.064	1º y 2º	2.02	1.00	<u>.041</u>

Comprender contenidos de clase	<i>Hombre</i>	<i>2.01</i>	<i>1.01</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>1.79</i>	<i>0.90</i>	
Motivarme para el estudio	<i>Mujer</i>	<i>1.63</i>	<i>0.88</i>	<u><i>.007</i></u>	<i>1º y 2º</i>	<i>1.91</i>	<i>1.07</i>	<i>.064</i>
	<i>Hombre</i>	<i>1.94</i>	<i>1.01</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>1.70</i>	<i>0.86</i>	
Desarrollar el pensamiento crítico	<i>Mujer</i>	<i>1.91</i>	<i>0.94</i>	<u><i>.000</i></u>	<i>1º y 2º</i>	<i>2.25</i>	<i>1.10</i>	<i>.747</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2.59</i>	<i>1.10</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>2.29</i>	<i>1.06</i>	
Conocer software y nuevas tecnologías	<i>Mujer</i>	<i>2.21</i>	<i>1.02</i>	<u><i>.000</i></u>	<i>1º y 2º</i>	<i>2.41</i>	<i>1.10</i>	<i>.056</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2.79</i>	<i>1.12</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>2.65</i>	<i>1.11</i>	
Desarrollar habilidades motrices	<i>Mujer</i>	<i>2.07</i>	<i>0.96</i>	<u><i>.000</i></u>	<i>1º y 2º</i>	<i>2.32</i>	<i>1.10</i>	<i>.645</i>
	<i>Hombre</i>	<i>2.60</i>	<i>1.10</i>		<i>3º y 4º</i>	<i>2.38</i>	<i>1.04</i>	

Anexo XI. Mapa global de relaciones entre códigos de las entrevistas



Anexo XII. Transcripciones entrevistas y grupos de discusión

