

e-tramas

ISSN 2618-4338

Número 4 - Noviembre de 2019

Grupo de investigación en Tecnologías Interactivas (GTI). Facultad de Ingeniería

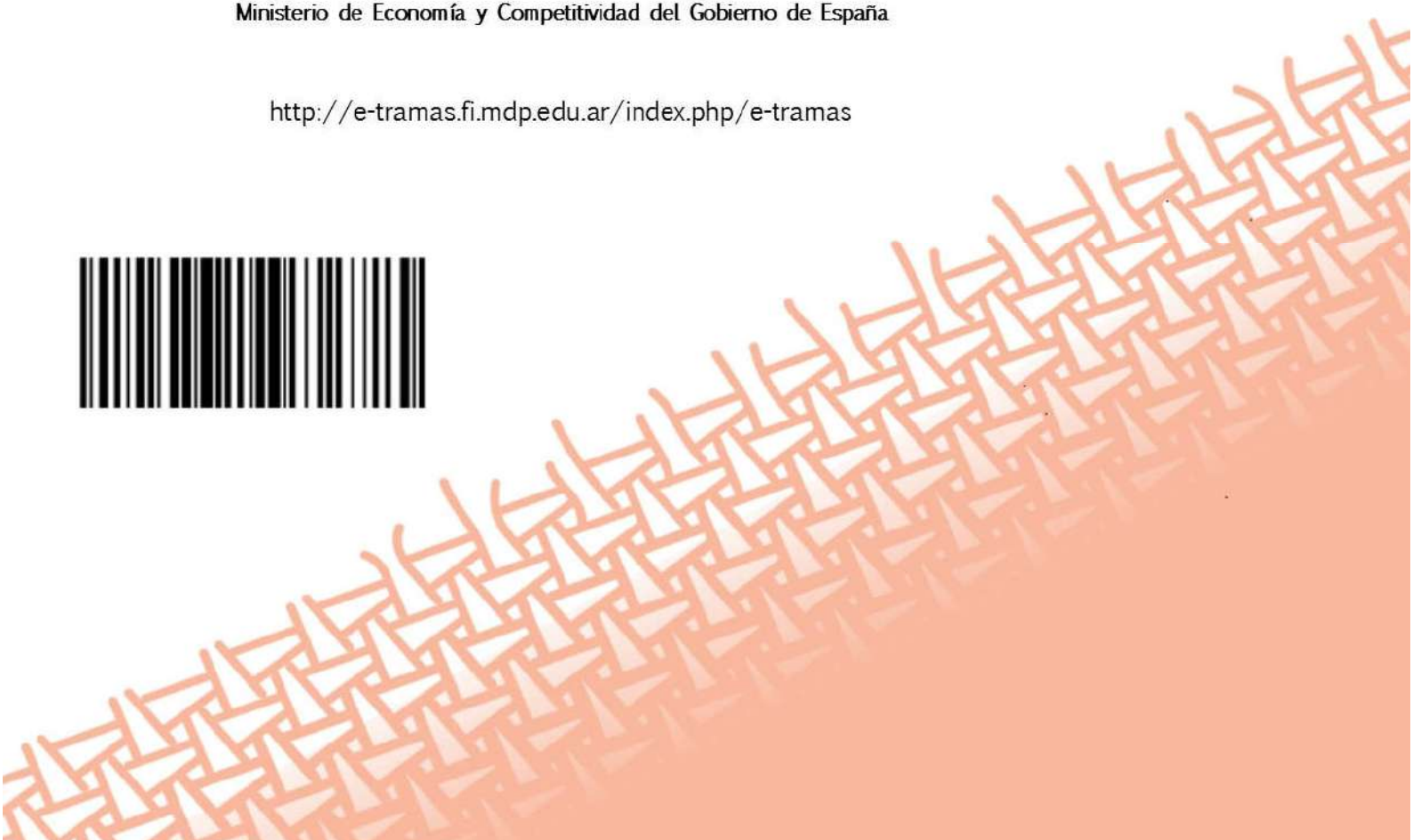
Grupo de Investigación y Transferencia "Tecnologías – Educación - Gamificación 2.0" (TEG 2.0). Facultad de Humanidades.

Universidad Nacional de Mar del Plata

Proyecto I+D+i. *Historia y videojuegos (II): conocimiento, aprendizaje y proyección del pasado en la sociedad digital* (HAR2016-78147-P).

Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España

<http://e-tramas.fi.mdp.edu.ar/index.php/e-tramas>



LA ENSEÑANZA DE LA II GUERRA MUNDIAL A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS *CALL OF DUTY*, *BATTLEFIELD V* Y *COMPANY OF HEROES*

TEACHING THE II WAR WORLD THROUGH VIDEOGAMES *CALL OF DUTY*,
BATTLEFIELD V AND *COMPANY OF HEROES*

Víctor Manuel Illán Máiquez

Universidad de Murcia

victormanuel.illan@um.es

Fecha de recepción: 14/10/2019

Fecha de aprobación: 24/10/2019

Resumen

Los videojuegos como recurso didáctico son algo muy utilizado en la actualidad. Cada vez más docentes hacen uso de estos en sus clases de Geografía e Historia buscando precisamente nuevos métodos de aprendizaje activo. Sin embargo, la sociedad actual rechaza este tipo de instrumento al considerarlos poco efectivos o incluso dañinos para las mentes en desarrollo de los alumnos. Ante esto, diversos investigadores han demostrado que los efectos malignos que se les atribuyen a los videojuegos, como el sexismo, la violencia o la adicción, no son más que meros bulos creados por aquellos contrarios a estos. Por tanto, pretendemos demostrar con esta investigación que los videojuegos

son una herramienta idónea para motivar al alumnado en el aprendizaje de las ciencias sociales además de que pueden ser útiles como recurso audiovisual, a parte del cine o la fotografía, acogidos de manera muy positiva por los docentes, a diferencia de los videojuegos.

Por otro lado, debemos de tener muy en cuenta el tipo de alumnado con el que los vayamos a utilizar, ya que pueden darnos resultados muy diferentes como consecuencia de los gustos de los alumnos, su afinidad con los videojuegos, o su manera de estudiar y afrontar las clases.

e-tramas 4 – Noviembre 2019 – pp. 1-34

ISSN 2618-4338

GTI – TEG 2.0 – I+D+I Historia y videojuegos (II)
Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad de Murcia

Palabras clave

Videojuegos, II Guerra Mundial, Innovación, Recursos Didácticos, Enseñanza.

Abstract

Video games as a teaching resource are something widely used today. More and more teachers make use of these in their Geography and History classes looking for precisely new methods of active learning. However, today's society rejects this type of instrument because they consider them ineffective or even harmful to students' developing minds.

Given this, several researchers have shown that the evil effects attributed to video games, such as sexism, violence or addiction, are nothing more than mere hoaxes created by those opposed to

them. Therefore, we intend to demonstrate with this research that video games are an ideal tool to motivate students in the learning of social sciences, in addition to being useful as an audiovisual resource, apart from cinema or photography, welcomed in a very positive way by Teachers, unlike video games.

On the other hand, we must take into account the type of students with whom we will use them, since they can give us very different results as a result of the students' tastes, their affinity with video games, or their way of studying and Face the classes.

Keywords

Videogames, World War II, Innovation, Didactic Resources, Teaching.

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos son un producto de nuestro tiempo y como tal deben de servir a la sociedad que los crea. Fundamentados en el principio de entretener más que en el de enseñar, somos los docentes los que debemos darles un uso distinto al que originariamente les fue dado. Es por eso que en las siguientes líneas escribiremos sobre los resultados obtenidos de la implementación de una unidad formativa de innovación llevada a cabo con dos grupos de 1º de Bachillerato, de características muy diferentes, en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, donde se introdujeron los videojuegos como elemento de innovación docente. Para sustentar nuestra idea, se han justificado muy bien sus pros y contras mediante diferentes investigadores científicas.

METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

El objetivo que tratamos de alcanzar con este trabajo es demostrar que la introducción del videojuego en el aula permite convertir las clases tradicionales, que por lo general suelen aburrir a los alumnos, en clases entretenidas y motivadoras. Buscamos mostrar las virtudes de este método didáctico, donde lo combinamos con el tradicional de enseñanza de clase magistral y el aprendizaje por indagación mediante el uso de videojuegos.

A su vez, reflejamos los defectos y/o limitaciones que este método posee, apoyándonos en diferentes investigadores que estudian los videojuegos y sus efectos en la enseñanza. Además, mediante el uso de encuestas averiguaremos la valoración que hacen los alumnos, en un primer momento divididos por sexos, y después por grupos, sobre el uso de los videojuegos como recurso didáctico. Y, en un segundo plano, se comprobará si siguen existiendo los estereotipos sociales que se asocian al mundo del videojuego en la actualidad (“son cosas de chicos”, “vuelven violenta, solitaria y sexista a los jóvenes”...).

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS DE LOS VIDEOJUEGOS

¿Los videojuegos tienen alguna relación con el currículo? ¿Existen videojuegos aptos para ser utilizados con nuestro tema o en cualquier otro? ¿Son aptos para todos los alumnos? ¿A todos los estudiantes les gustan los videojuegos? ¿Generan violencia, aislamiento o adicción? Estas son algunas preguntas que debemos plantearnos antes de introducir este nuevo recurso en el aula.

La experiencia personal me dice que debes de conocer a tu alumnado antes de poder plantear este tipo metodologías innovadoras, ya que muchos de ellos rechazarán los videojuegos por el simple hecho de serlo, ocurriendo lo mismo con los profesores. Como nos dicen Jiménez-Palacios & Cuenca (2015): “el personal docente es un poco reacio al uso de videojuegos que no están considerados educativos porque son vistos desde la perspectiva lúdica y de entretenimiento” (p. 10), y Gros (2009) nos comenta que “nuestra cultura establece una diferenciación muy grande entre lo lúdico y el aprendizaje como algo serio y formal” (p. 4). Esto, unido a que muchos profesores no utilizan ningún recurso de innovación, hace que Jiménez-Palacios & Cuenca (2015) se planteen lo siguiente:

“Muchos de los docentes continúan usando un método tradicional de enseñanza en el que el protagonismo lo tiene el propio docente dejando al alumnado como mero receptor pasivo en el aprendizaje, provocando la desmotivación y el rechazo de asignaturas poco prácticas, a simple vista, como la Historia en las que prima la teoría y en las que poco o nada innovan para cambiarlo” (p. 3).

Aquí nos hablan de la falta de motivación que los alumnos sufren a diario, sobre todo con asignaturas como la nuestra, donde el temario puede volverse enorme y muy tedioso si no se plantea con los métodos adecuados. Es por eso que “los videojuegos permiten aumentar la motivación para el aprendizaje de diversas materias” (Etxebarria, 1998, p. 177). Continúa diciendo que “la utilización de esta nueva tecnología produce mejoras en el rendimiento, la reeducación o la recuperación de algunas destrezas o habilidades de tipo físico o psicológico” (Etxebarria, 1998, p. 177). Además, para Gros (2017), “el uso del videojuego en el aula es una plataforma que combina la ludificación y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 422).

A pesar de esto, nos encontramos con ciertas dificultades que nos obligan a preguntarnos: ¿Cómo introducimos este recurso de innovación en el aula? Este es uno de los problemas con el que tenemos que luchar, ya que “los videojuegos no responden a contenidos curriculares, por lo que el educador debe elegir los juegos, y para ellos debe conocerlos en función de los objetivos” (Etxebarria, 2012, p. 30), algo que muchos profesores no están dispuestos a realizar, jueguen o no con videojuegos, ya que supone un esfuerzo extra en su trabajo diario. “El profesor debe de conocer el juego muy bien para poder aprovechar al máximo todo lo que pueda obtener de ellos y favorecer la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento” (Jiménez-palacios & Cuenca, 2015, p. 12). Además, esos videojuegos se deben de adaptar a la función docente. No hay que eliminar su papel principal, que es la de entretener a un público diverso, sino que hay que adaptarlos a la educación formal. Para Enrique Morales (2009) “el videojuego introducido en la escuela se transforma, ya no es un programa para jugar sino que el juego tiene una intencionalidad educativa” (p. 8). Este autor, continúa diciéndonos que “no todos los videojuegos son válidos como herramientas didácticas, deben de contener una serie de elementos que faciliten y mejoren las técnicas curriculares utilizadas normalmente para desarrollar los contenidos que el docente quiere impartir” (Morales, 2009, p. 9). Dicho esto, es nuestra responsabilidad, como docentes que usan este tipo de recursos, de estudiarlos a fondo, buscando por un lado su función didáctica, y por otro su función motivadora y lúdica.

A pesar de que los videojuegos son algo ya normal en nuestra vida diaria, los profesores se niegan a darles el valor educativo que muchos juegos poseen. Ya no solo el mundo educativo, sino que la sociedad en general, ve más los efectos negativos de ellos: violencia, sexismos, adicción, etc. Todos estos aspectos han sido frecuentemente estudiados por muchos investigadores. Por ejemplo, en el caso de los problemas delictivos o de violencia de los jóvenes, Estallo (1994) afirma que “la conducta de carácter delictivo ha sido otra de las variables habitualmente estudiadas, sin que en ningún caso haya podido establecerse ninguna relación significativa con la práctica de los videojuegos” (p. 183). Para

solventar esto, “en 2001 se creó el llamado código PEGI (Pan European Game Information) [Fig. 1], un código de conducta de la industria europea de software interactivo, referente a la clasificación por edades, el etiquetado, la promoción y la publicidad de productos relacionados con los videojuegos” (Etxebarria, 2011, p. 35).



Figura 1. Código PEGI (Pan European Game Information).

Fuente: <https://juegosadn.eleconomista.es/pegi-como-se-clasifican-los-videojuegos-ar-2067/>

Este mismo autor nos dice que muchos videojuegos han creado versiones menos violentas de sus videojuegos, como es el caso de Mortal Kombat (Etxebarria, 1998).

Por otro lado, nos encontramos con el sexismo en los videojuegos. Etxebarria (1998), nos afirma que “las mujeres tienen un papel más pasivo, apareciendo en muchas ocasiones como víctimas, cautivas o en papeles secundarios, cuando no son ignoradas” (p. 175). Gros (2000), nos comenta cómo en EE.UU, con el surgimiento de un videojuego que tenía a la muñeca Barbie como protagonista, el cual fue un éxito de ventas, los empresarios del sector crearon los llamados “juegos de niñas”, juegos que reproducen las desigualdades de género de la sociedad.

En cuanto a la adicción, Gros (2000) nos dice que “todos los juegos crean una adicción, es una de las claves del éxito de un juego” (p. 5), y en verdad tiene razón. En mi opinión, los juegos deben crear una pequeña adicción como sinónimo de calidad. De hecho los juegos más famosos son los que mayor adicción crean. El problema aquí no lo tienen los videojuegos, sino la persona que juega. Son los jugadores los que deben aprender cuando pueden o no pueden jugar, es decir “hay que saber ‘aparcar’ el juego y todo lo que ello conlleva cuando se termina al igual que deberíamos hacer con otras actividades diarias

(trabajo, problemas, etc.), todo depende del control que ejerzamos en dicha actividad” (Alfageme, & Sánchez, 2003, p. 3).

El aislamiento es otro de los asuntos a tratar. Según las concepciones negativas de la sociedad, los videojuegos generan un aislamiento social. Como si de otra dimensión se tratase, el jugador de videojuegos se encierra en su burbuja aislacionista que lo aleja del mundo real, e incluso de la civilización. Pero, nada más apartado de la realidad, se genera lo contrario. La industria del videojuego actual, luchando contra esta concepción negativa, ha ido creando videojuegos multijugador u online (conocidos como MMOG: massively multiplayer online game) que permiten jugar con personas de todo el mundo a través de internet. Según Alfageme & Sánchez (2003), “los seguidores de dichos juegos tienden a comentar con sus compañeros detalles del juego, e incluso buscan foros donde intercambiarse información sobre el mismo y transmitirse pequeños trucos que facilitan la superación del juego”. (p. 4). Estos autores, (Alfageme & Sánchez, 2003) “afirman que su uso incrementa la interacción social y con sus resultados apuestan por una mayor extroversión de los sujetos que los utilizan, una mayor frecuencia de trato con los amigos y una mayor socialización (p. 4). Para Morales (2009): “El juego favorece la sociabilidad, desarrolla la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo. Estimula la acción, reflexión y la expresión” (p. 1). En definitiva, los videojuegos “tienen un potencial educativo importante y su valor no es sólo de motivación sino que a través del juego se puede aprender a aprender, se pueden desarrollar destrezas, habilidades, estrategias y relaciones interpersonales” (Alfageme & Sánchez, 2002, p. 115).

Por lo tanto, muchas investigaciones nos avalan para afirmar que no hay evidencias totalmente claras para afirmar que los videojuegos sean elementos perniciosos y tóxicos que envenenan la mente de jóvenes y niños, a pesar de muchos de los elementos negativos que puedan tener. Es más, en palabras de Etxebarria (1998): “Se sugiere que quienes juegan a los videojuegos adquieren mejores estrategias de conocimientos, modos de resolver problemas; se benefician en sus habilidades espaciales y aumenta su precisión y capacidad de reacción. No hay evidencias de los efectos contrarios” (p. 176).

VIDEOJUEGOS BASADOS EN LA II GUERRA MUNDIAL

Los videojuegos basados en la II Guerra Mundial son tremendamente abundantes aunque no todos son apropiados para la enseñanza. Muchos de los contenidos mostrados se alejan bastante de la realidad, apostando más por la espectacularidad de efectos especiales que en el rigor histórico. Es aquí donde Cuenca (2011) nos dice que “existen juegos que usan la historia de manera anecdótica, como simple escenario en el que tiene lugar la aventura en cuestión” (p. 65).

Nosotros haremos uso de algunos videojuegos de la Saga *Call of Duty*, que tengan como escenario la II Guerra Mundial, el videojuego *Battlefield V* y *Company of Heroes II*, ya que en ellos se muestran aspectos interesantes y reconocibles de estos acontecimientos. Así, los primeros juegos de *Call of Duty* introducían cada misión mediante un breve documental real sobre la II Guerra Mundial, situando al jugador en todo momento. Los videojuegos más actuales han sustituido ese intento de rigor histórico por una mayor espectacularidad y escenas heroicas, acercándose más al mundo del cine.

¿CÓMO SE NOS MUESTRA LA II GUERRA MUNDIAL EN ESTOS VIDEOJUEGOS?

Estos videojuegos nos muestran aspectos concretos de batallas, escenarios reales con elementos fácilmente reconocibles. Así, la Batalla de Stalingrado [Figs. 2-3] es representada como una ciudad devastada con una serie de elementos patrimoniales o armamentísticos concretos.



Figura 2. Imagen del videojuego *Call of Duty: Finest Hour* comparada con la realidad.
Fuente: <https://actualidad.rt.com/actualidad/213137-75-anos-katiusha> (misiles katiushka)



Figura 3. Imagen del videojuego *Company of Heroes II* comparada con la realidad. Fuente: <https://volgograd-ussr.livejournal.com/1760.html> (Fuente Druzhba).

El famoso Día-D o Desembarco de Normandía [Fig. 4] aparece representado en la mayoría de los videojuegos siguiendo la visión tradicional que Robert Capa inmortalizó en sus fotografías de la playa de Omaha, y que luego la película *Salvar al Soldado Ryan* (1998) haría más famosa aún. Como nos dice Venegas:

“La batalla de Normandía se ha convertido en un espectáculo donde las únicas partes que aparecen son los combates singulares entre soldados en una playa concreta, eliminando o relegando al olvido, la preparación, los antecedentes, las causas, los otros escenarios, el papel del enemigo, etc.” (2019, p. 126).



Figura 4. Desembarco de Normandía del videojuego *Call of Duty WWII* (izq.) comparada a una fotografía de Robert Capa (der.) Fuente: <https://ethic.es/2019/09/recordos-verano-muertos-normandia/>

Solo un videojuego [Fig. 5] representará una visión distinta a la que nos tienen acostumbrados.



Figura 5. Imagen del videojuego comparada con una imagen real del lugar. Fuente: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03/Normandy_%2712_-_Day_5-Pointe_du_Hoc_%287466369482%29.jpg

La línea Sigfrido, la contraparte de la línea Maginot francesa aparece representada en el videojuego *Battlefield V* [Fig. 6].



Figura 6: Comparativa entre la línea Sigfrido del juego *Battlefield V* (izq.) con una imagen real (der.)
Fuente: <http://batallashistoricas.com/c-segunda-guerra-mundial/la-linea-sigfrido/>

Para terminar destacar un lugar concreto de suma importancia y con un increíble valor patrimonial. Se trata de los restos del puente Ludendorff en Remagen [Fig. 7] el cual aparece representada su batalla en el videojuego *Call of Duty: Finest Hour*.



Figura 7: Imagen del videojuego (arriba) comparada con imágenes reales (abajo)

Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Ludendorff_Bridge

CUESTIONARIOS SOBRE VIDEOJUEGOS EN EL AULA

Con el objetivo de conocer la opinión de nuestros alumnos, se realizó una encuesta antes de dar inicio la unidad formativa, dando unos resultados bastante diferentes.

El cuestionario (Jiménez-Palacios & Cuenca, 2015), está distribuido en cuatro apartados: datos del alumno (sexo y edad); preguntas relacionadas con la informática para conocer los usos que le dan; preguntas sobre videojuegos, buscando conocer los videojuegos que suelen jugar, cuándo y cuánto juegan; conocer la opinión de los alumnos sobre si los videojuegos sirven en el aula y para la enseñanza.

La muestra la forman cuarenta y tres alumnos y alumnas de 1º de Bachillerato de las clases de Humanidades y Ciencias Sociales, de las cuales veinticinco (58%) son mujeres y dieciocho (42%) son hombres:

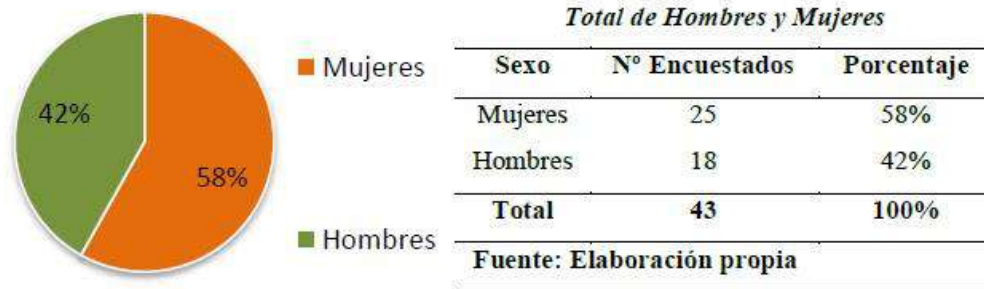


Gráfico y Tabla 1: Total de Alumnos y Alumnas encuestados. Fuente: Elaboración propia.

La muestra masculina se encuentra entre la franja de edad 16-18, tal y como se muestra en la gráfica:

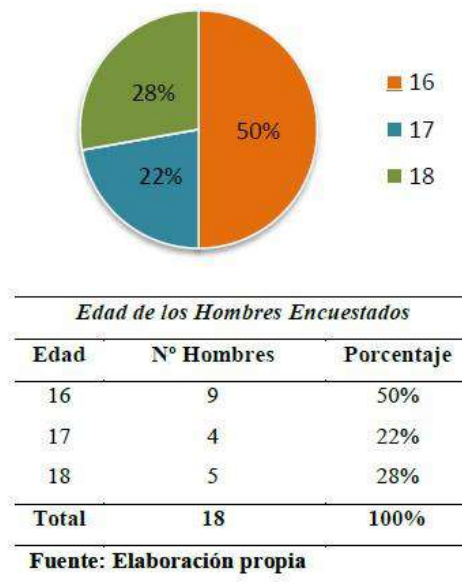
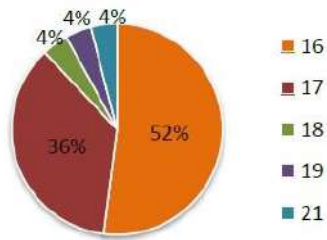


Gráfico y Tabla 2: Edad Alumnos. Fuente: Elaboración propia.

Mientras, la femenina se encuentra entre la franja 16-21, reflejándose en el siguiente gráfico:



Edad de las Mujeres Encuestadas

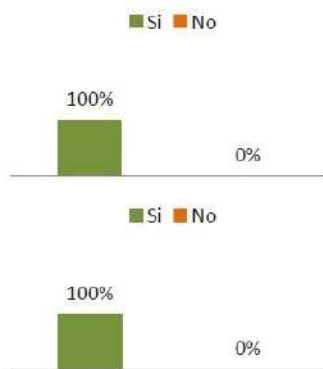
Edad	N° Mujeres	Porcentaje
16	18	52%
17	9	36%
18	1	4%
19	1	4%
21	1	4%
Total	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico y Tabla 3: Edad Alumnas. Fuente: Elaboración propia.

Las cuestiones sobre informática de la encuesta la forman siete preguntas.

En la pregunta: *¿Posees algún dispositivo informático (móvil, ordenador, tablet...)?*, el 100% de los encuestados, hombres y mujeres, contestaron que sí en dicha pregunta.



¿Posees algún tipo de dispositivo informático?

Respuestas	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Si	18	100%	25	100%
No	0	0%	0	0%
Total	18	100%	25	100%

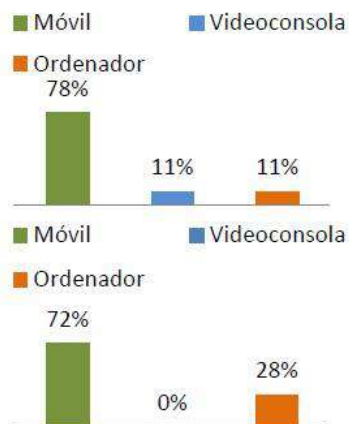
Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 4: Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) que poseen algún dispositivo informático.

Fuente: Elaboración propia.

A la siguiente cuestión referida a: *¿Cuál usas con más frecuencia?*, los estudiantes respondieron que el móvil fue el dispositivo que más utilizaban por encima del resto con un 78% en alumnos, y un 72% en alumnas. A destacar es que un 11% de los alumnos utilizan más la videoconsola que el móvil, frente al 0% representado por las alumnas, dato que no

quiere decir que estas no los utilicen. Los ordenadores por su parte, son más dados a su uso por las alumnas que por los alumnos.



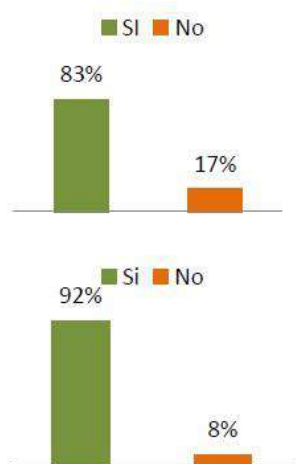
¿Cuál usas con más frecuencia?

Usos	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Móvil	14	78%	18	72%
Videoconsola	2	11%	0	0%
Ordenador	2	11%	7	28%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 5: Dispositivo que los Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) usan con más frecuencia. Fuente: Elaboración propia.

Las dos siguientes preguntas hacen referencia a: ¿Utilizas regularmente el ordenador?, respondiendo que sí los usaban de forma regular, en un 83% los alumnos encuestados, y un 92% las alumnas.



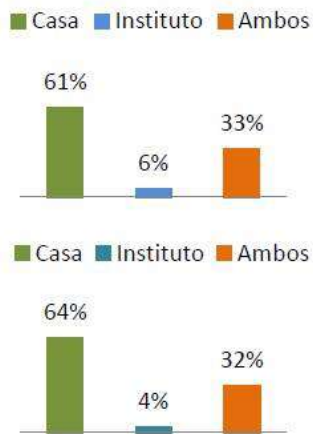
¿Utilizas regularmente el ordenador?

Respuestas	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Si	15	83%	23	92%
No	3	17%	2	8%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 6: Utilización regular del ordenador por Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) Fuente: Elaboración propia.

Respondiendo al ¿Dónde?, el 61% de alumnos y el 64% de alumnas contestaron que su uso más frecuente es en casa. Por otro lado, el 33% de alumnos y 32% de alumnas responden que suelen utilizarlos tanto en casa como en el centro educativo.



¿Dónde?

Lugar	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Casa	11	61%	16	64%
Instituto	1	6%	1	4%
Ambos	6	33%	8	32%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 7: Donde usan el ordenador los Alumnos (Sup.) y las Alumnas (Inf.).

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos reflejan que los estudiantes se encuentran tremendamente inmersos y familiarizados en el uso de las TIC. Al ser mayoritarias las respuestas de su uso en casa, podemos afirmar que la mayoría de los estudiantes poseen ordenador en casa, ya sea fijo o portátil. Otro dato a destacar es la existencia de un porcentaje de estudiantes (33% alumnos y 32% alumnas) que no desconectan en el uso de ordenadores.

A la pregunta *¿Para qué usas con más frecuencia el ordenador?*, los alumnos podían elegir entre internet, trabajos de clase, videojuegos u otros, dando unos resultados muy diferentes:



¿Para qué usas con más frecuencia el ordenador?

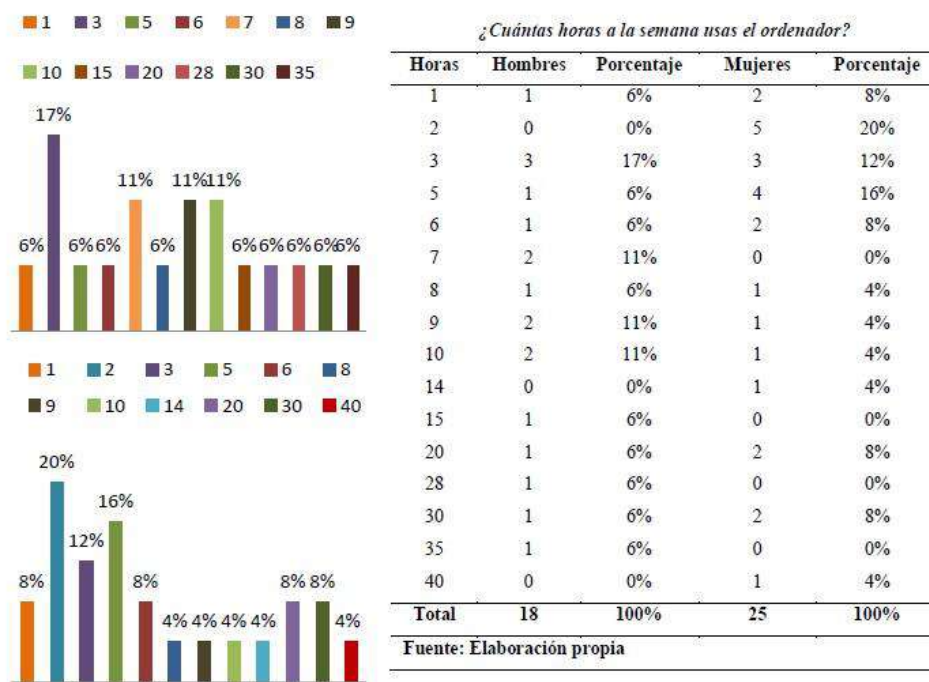
Usos	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Internet	3	17%	4	16%
Trabajos	7	39%	21	84%
Videojuegos	7	39%	0	0%
Otros	1	6%	0	0%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 8: Uso más frecuente del ordenador por parte de los Alumnos (Sup.) y las Alumnas (Inf.). Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos reflejan una clara diferencia entre nuestros estudiantes. Las alumnas, hacen un uso prácticamente generalizado del ordenador para realizar trabajos, con veintiuna de las veinticinco encuestadas (84%); solo siete de los dieciocho alumnos encuestados los usan con ese fin (39%). Por otro lado, ninguna alumna los utiliza para jugar videojuegos, frente a los siete alumnos que sí lo hacen (39%), produciéndose un empate entre estos alumnos y los que afirman utilizarlo para realizar trabajos de clase. Por otro lado, un alumno aportó otro uso como era el producir música. Aquí ya podemos percibir que los alumnos tienen más a utilizar los videojuegos que las alumnas.

La penúltimas pregunta de las cuestiones sobre informática hace referencia a *¿Cuántas horas a la semana utilizas el ordenador?*



Gráficos y Tabla 9: Horas semanales aproximadas de uso del ordenador de Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.). Fuente: Elaboración propia.

En los gráficos, observamos la gran variedad de respuesta de los estudiantes. Por parte de los alumnos, nos encontramos, desde el que lo usa una hora semanal, hasta otro que llega a utilizarlo hasta treinta y cinco horas. De los encuestados son más frecuentes los alumnos que los usan tres horas semanales. Por parte de las alumnas, nos encontramos con un caso similar, llegando a tener un intervalo desde una hora hasta cuarenta horas semanales. Destacan las alumnas que los usan dos horas semanales, cinco de ellas (20%). Si comparamos datos entre los estudiantes que usan el ordenador más de diez horas

semanales, nos encontramos un empate con siete estudiantes por ambas partes, aunque no el mismo porcentaje, siendo un 28% de las alumnas, y un 41% de los alumnos.

Ahora bien, la última pregunta de este primer apartado de la encuesta *¿Qué nota te pondrías en cuanto a conocimientos informáticos?*, también tiene una respuesta diversa.

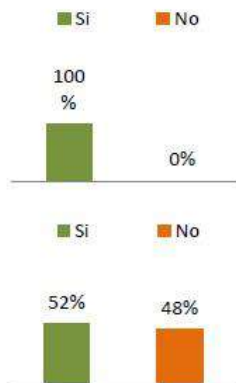


Gráficos y Tabla 10: Nota en informática de Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) Fuente: Elaboración propia.

Observando los datos, apreciamos como un mayor porcentaje de alumnas (52%) se puntúa con notas bajas, a diferencia de los alumnos cuyo mayor porcentaje lo encontramos entre las notas 7-8, con un 50% del total de encuestados. La nota más baja corresponde a una alumna que se ve suspensa en cuanto a conocimientos informáticos, mientras que la más alta corresponde a un alumno (6%) que se puntúa con un sobresaliente. Entre las notas 5-6, solo encontramos al 28% de los alumnos. Entre el 7-8 las alumnas siguen por debajo con un 40%, frente a ese 50% de alumnos anteriormente citado. Finalmente, con un 9 se puntúan el 17% de los alumnos frente al 4% de las alumnas.

Una vez finalizadas las cuestiones sobre informática, debemos mostrar las respuestas a las cuestiones sobre videojuegos.

La primera pregunta realizada fue *¿Utilizas videojuegos?*



¿Utilizas videojuegos?

Respuesta	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Si	18	100%	13	52%
No	0	0%	12	48%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 11: Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) que utilizan videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

En ella, los alumnos respondieron en un 100% que utilizan videojuegos. Por otro lado, las alumnas casi empataron en sus respuestas, obteniendo un 52% el SÍ (13 alumnas), y un 48% el NO (12 alumnas).

En este momento deberíamos destacar que de las veinticinco alumnas encuestadas cinco de ellas nunca han jugado a ningún videojuego. También hay que mencionar que en la actualidad, siete de las veinte alumnas restantes que sí jugaban, ya no juegan a videojuegos (Gráfico 12).

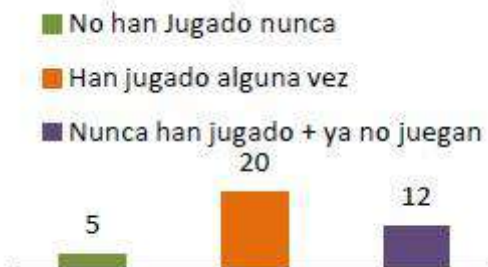
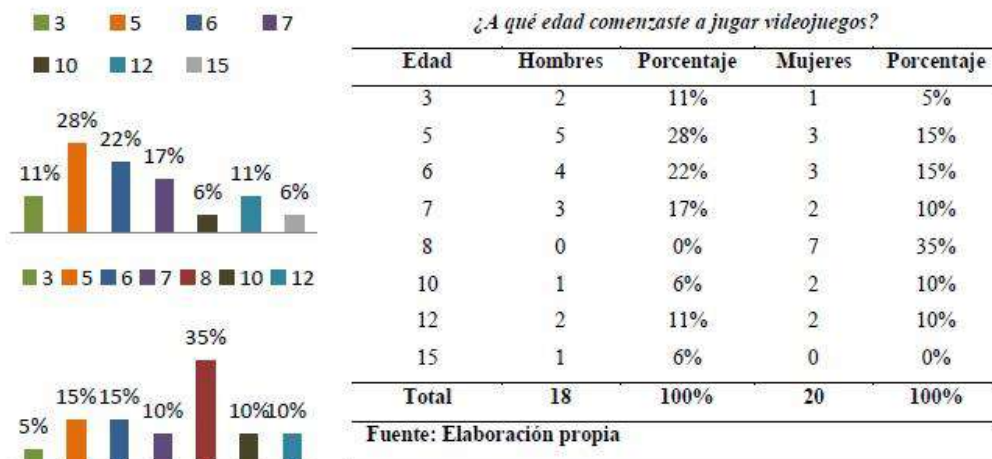


Gráfico 12: Alumnas que no utilizan, y ya no utilizan videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

Una vez aclarado este asunto, la siguiente pregunta a contestar se refiere: *¿A qué edad comenzaste a jugar videojuegos?*



Gráficos y Tabla 13: Edad con la que los Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) comenzaron a jugar videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

En esta pregunta cabe destacar que solo veinte de las veinticinco alumnas encuestadas contestaron esta pregunta. Aquí, nos encontramos con un dato destacado: 8 años. Los alumnos comenzaron a jugar a una edad más temprana, tal y como nos muestra el gráfico, donde vemos que el 32%, siete de dieciocho encuestados, se iniciaron con los videojuegos entre los 3-5 años, frente al 20% de las alumnas, cuatro de las veinte encuestadas. Entre los 6-8 años, el porcentaje de alumnos sigue siendo superior con un 39% (siete de los dieciocho alumnos encuestados), frente al 35% de las alumnas que se iniciaron en esta franja de edad (cinco de las veinte alumnas encuestadas). Será, entre los 10-15 años, donde las alumnas comiencen a jugar con videojuegos, alcanzando un 55% (once de las veinte alumnas encuestadas), frente al 23% de alumnos (cuatro de los dieciocho alumnos encuestados).

En cuanto a la pregunta, *¿Cuántas horas juegas a la semana?*, los alumnos respondieron:



¿Cuántas horas juegas a videojuegos?

Tiempo	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
30 minutos	0	0%	1	5%
1-5 horas	6	33%	10	50%
5-10 horas	1	6%	1	5%
10-15 horas	5	28%	0	0%
15-30 horas	5	28%	1	5%
30-40 horas	1	6%	0	0%
Ya no juegan	0	0%	7	35%
Total	18	100%	20+5	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 14: Horas de juego con videojuegos de los Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) encuestados. Fuente: Elaboración propia.

Los datos a destacar aquí los encontramos en que más de la mitad de los alumnos (10) encuestados, el 56% del total, juegan entre 10-30 horas semanales, frente a 1-5 horas semanales que juegan las alumnas (50%). En esta misma franja de tiempo, nos encontraremos con un 33% de los alumnos (seis de los dieciocho encuestados). Finalmente, en los extremos observamos que una alumna juega treinta minutos aproximadamente a la semana, frente a las 30-40 que juega un alumno. Al final de la tabla apreciamos cómo siete de las veinte alumnas encuestadas aquí, afirman ya no jugar a videojuegos, sumándose estas a las cinco alumnas que anteriormente nos confirmaron no haber jugado nunca con videojuegos. Esto hace un total de doce alumnas de las veinticinco encuestadas que no juegan videojuegos.

La siguiente pregunta hace referencia a *¿Cuándo los usas?*



¿Cuándo usas los videojuegos?

Días	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Todos los días	8	44%	4	16%
Lunes-Jueves	2	11%	4	16%
Viernes y Sábados	1	6%	2	8%
Domingos	0	0%	3	12%
Fin de semana	7	39%	0	0%
Ya no juegan	0	0%	12	48%
Total	18	100%	25	100%

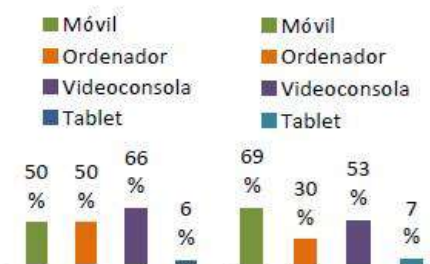
Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 15: Cuando usan videojuegos los Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) encuestados. Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se nos muestran, reflejan una diferencia clara en los horarios y los modos de utilizar los videojuegos.

Los alumnos que suelen utilizar los videojuegos todos los días son casi la mitad de los encuestados con un 44% (ocho alumnos de dieciocho). Mientras, las alumnas solo reflejan el 16% del total, es decir cuatro alumnas. Los fines de semana por su parte, vuelven a ser los alumnos los que destacan con un 39% frente a las alumnas que los utilizan días sueltos entre el viernes y el domingo, representando el 20%. Cabe destacar que casi la mitad de las alumnas encuestadas no utilizan o ya no juegan a videojuegos en la actualidad, representando el 48% del total, es decir las cinco que nunca han jugado, más las siete que ya no juegan en la actualidad.

A la pregunta *¿En qué dispositivos usas los videojuegos?*, los estudiantes contestaron:



¿Qué dispositivos usas para jugar videojuegos?

Dispositivos	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Móvil	9	50%	9	69%
Ordenador	9	50%	4	30%
Videoconsola	12	66%	7	53%
Tablet	1	6%	1	7%

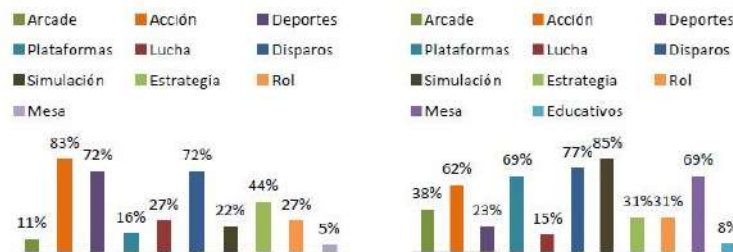
Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 16: Dispositivos donde juegan videojuegos los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.). Fuente: Elaboración propia.

En la tabla y en los gráficos nos encontramos una serie de datos que muestran las elecciones que los estudiantes encuestados han tomado. Apreciamos que el número de alumnas ha

disminuido debido a que solo las alumnas que jugaban videojuegos respondieron esta pregunta. Vemos como nueve de los dieciocho alumnos han elegido el móvil como dispositivo predilecto para jugar videojuegos, siendo igual los alumnos que eligieron el ordenador (50% del total de encuestados). Sin duda, será la videoconsola el dispositivo más elegido los alumnos, con doce de los dieciocho encuestados (66%). Frente a esto vemos que las alumnas eligen el móvil como dispositivo predilecto con un 69% (nueve de las trece encuestadas). El ordenador por su parte es elegido por cuatro alumnas con un 30% y la videoconsola obtiene un 53% del total (siete alumnas de las trece encuestadas). Finalmente, vemos cómo un estudiante, de ambos sexos, eligieron la tablet como dispositivo más usado. Con estos datos observamos que la videoconsola sigue siendo el dispositivo más usado entre los estudiantes (diecinueve de treinta y uno), seguido muy de cerca por el dispositivo móvil (dieciocho de treinta y uno). Por otro lado, observamos como los alumnos eligen más la videoconsola ya que este dispositivo posee una mayor variedad de videojuegos o resulta más asequible obtener, que un buen ordenador que soporte muchos de los juegos actuales. Las alumnas, por su parte, prefieren utilizar el dispositivo móvil, posiblemente para jugar a juegos tipo Candy Crash o Farm Hero Saga.

Una vez vistos los dispositivos donde juegan los estudiantes encuestados, la siguiente pregunta se corresponde a: *¿Qué tipo de videojuegos sueles utilizar?*



¿Qué tipo de videojuegos sueles utilizar?

Videojuegos	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Arcade	2	11%	5	38%
Acción	15	83%	8	62%
Deportes	13	72%	3	23%
Plataformas	3	16%	9	69%
Lucha	5	27%	2	15%
Disparos	13	72%	10	77%
Simulación	4	22%	11	85%
Estrategia	8	44%	4	31%
Rol	5	27%	4	31%
Mesa	1	5%	9	69%
Educativos	0	0%	1	8%

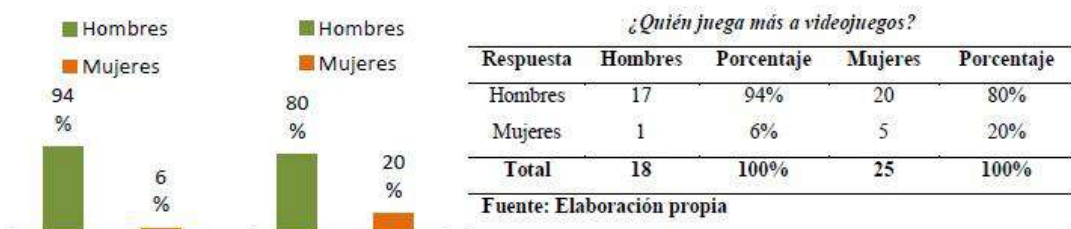
Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 17: Tipo de videojuegos más utilizados por Alumnos (izq.) y Alumnas (der.).

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de videojuegos que utilizan los estudiantes encuestados, vemos que los alumnos tienden más a jugar con videojuegos de acción con un 83%, frente al 62% de alumnas. El segundo tipo de videojuegos más usados son los deportivos con un 72%, contrastando enormemente con las alumnas (23%). Los videojuegos de disparos o shooters empatan con los juegos deportivos, con un 72%. Las alumnas en este caso, casi alcanzan la totalidad de las encuestadas (diez de trece), alcanzando un 77%, y por tanto superando a los alumnos en la utilización de este tipo de videojuegos. Pero, donde realmente destacan las alumnas es en la utilización de videojuegos de simulación, alcanzando el 85% frente al 22% de los alumnos. Seguido, nos encontramos los videojuegos de plataformas, con un 69%, superando enormemente a los alumnos que tan solo alcanzan un 16%. Finalmente, empatando con el anterior (69%), las alumnas hacen un uso muy superior de los juegos de mesa, ya que de sus compañeros masculinos, tan solo uno de ellos (5%) ha elegido este tipo de videojuegos. Para terminar, vale destacar que las alumnas hacen un uso superior de los videojuegos de Arcade con un 30% frente al 11% que ellos representan. Y, esto se invierte con los videojuegos de estrategia, donde los alumnos, con el 44%, las superan a ellas ya que, solo representan el 31% del total. A destacar que solo una alumna hace uso de videojuegos de tipo educativo (Serious Games).

Las tres preguntas siguientes aparecen en nuestro test tratando de comprobar si los estereotipos que la sociedad nos crea sobre el uso de los videojuegos, sus destinatarios, y quién los maneja mejor, son reales o no. Así, respondiendo a la pregunta *¿Quién crees que juega más a videojuegos?*, obtenemos los siguientes resultados:



Gráficos y Tabla 18: Opinión de los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.) sobre quién juega más con videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

Como nos representan los datos, la gran mayoría de los estudiantes encuestados han respondido que son los hombres los que mayoritariamente juegan con videojuegos, representando un 94% de las respuestas de los alumnos, y un 80% de las respuestas de las alumnas. Esto nos da indicios sobre el aún existente estereotipo creado por la sociedad que nos dice que los videojuegos son un producto orientado a un público masculino, y que según

nos escribe Etxebarria: “Seguramente por su carácter violento y sexista, apenas despiertan el interés de las chicas” (1998, p. 176).

En la pregunta *¿Quién crees que es mejor jugando a videojuegos?*, obtuvimos los siguientes resultados:



¿Quién es mejor jugando videojuegos?

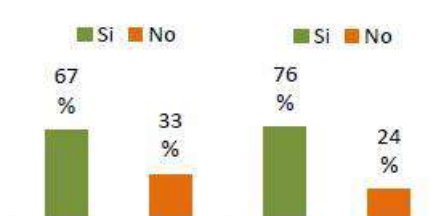
Respuesta	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Hombres	16	89%	9	36%
Mujeres	2	11%	6	24%
Ambos	0	0%	10	40%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 19: Opinión de los Alumnos (Sup.) y Alumnas (Inf.) sobre quién juega mejor a videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos siguen reflejando ese estereotipo que la sociedad ha creado. Por parte de los alumnos, la gran mayoría (89%) afirman que son los hombres los que mejor juegan a videojuegos. Por otro lado, las alumnas opinan en un 36% que son los hombres los que mejor juegan. Sin embargo, el 40% de estas no respondieron ninguna de las opciones dadas por el test, sino que añadieron una respuesta nueva, dándonos estos resultados.

En la pregunta *¿Crees que existen videojuegos para chicos y para chicas?*, las respuestas de los estudiantes encuestados, nos aportaron los siguientes datos:



¿Existen videojuegos para chicos y para chicas?

Respuesta	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Si	12	67%	19	76%
No	6	33%	6	24%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 20: Opinión de los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.) sobre si existen videojuegos para diferentes sexos. Fuente: Elaboración propia.

Con estos datos podemos afirmar que la mayoría de los encuestados responden que “Sí” existen videojuegos creados específicamente por sexos, representando el 67% de los

alumnos y el 76% de las alumnas. De esto ya nos habló Begoña Gros (2000) cuando nos dice que “en noviembre de 1996, salió al mercado un videojuego cuya protagonista era la Barbie [...] A partir de ese momento, los empresarios del sector empezaron a lanzar los llamados ‘juegos para niñas’ que reproducen totalmente las desigualdades de género existentes en la sociedad.” (p. 7). Dicho esto, observamos que el número de alumnas que creen en la existencia de este tipo de juegos es superior a los alumnos. Por otro lado, el porcentaje de alumnos que cree que no existen, superan a las alumnas. Esto quiere decir, que el porcentaje de alumnos que niegan esta realidad es superior al de alumnas.

La última pregunta de las cuestiones sobre videojuegos dice: *¿Qué crees que es lo más interesante de los videojuegos?*, dándonos los siguientes resultados:



¿Qué crees que es lo más interesante de los videojuegos?

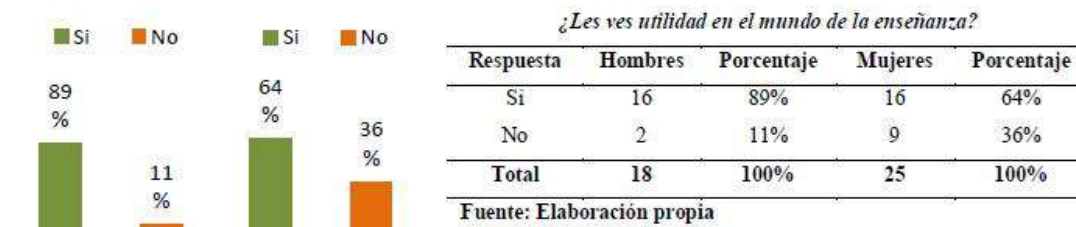
Respuesta	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Sus Historias	10	56%	10	40%
Terminarlos	0	0%	1	4%
Superar a mis amigos	4	22%	6	24%
Superar mis records	4	22%	8	32%
Total	18	100%	25	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 21: Opinión de los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.) sobre lo más interesante de los videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos reflejan cómo la mayoría de los estudiantes encuestados responden que la historia que cuenta los videojuegos es lo más interesante, representando el 56% de los alumnos y el 40% de las alumnas. Por otro lado, lo menos interesante para los alumnos es terminarlos rápidamente, obteniéndose una sola respuesta por parte de una alumna, que seguramente no vea los videojuegos con buenos ojos. Entre los alumnos se produce un empate, con un 22%, entre superar a los amigos y superar mis records. Por parte de las alumnas, destacan en segundo lugar superar sus propios records, quizás buscando una mejora en su habilidad en el juego o ganar un posible trofeo dentro del propio juego.

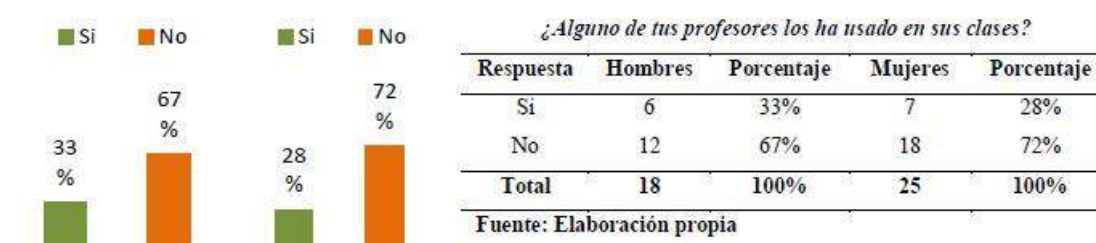
Para terminar con el cuestionario nos faltaría mostrar los resultados obtenidos en las cuestiones sobre videojuegos en el aula. La primera cuestión de este apartado nos pregunta *¿Le ves utilidad en el mundo de la enseñanza?*, obteniendo los siguientes resultados:



Gráficos y Tabla 22: Opinión de los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.) sobre si ven útiles los videojuegos en la enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

En general, los alumnos (89%) más que las alumnas (64%) le ven utilidad a los videojuegos en la enseñanza. Serán las alumnas las que menos utilidad vean en ellos, tal y como nos refleja las nueve respuestas negativas (36%).

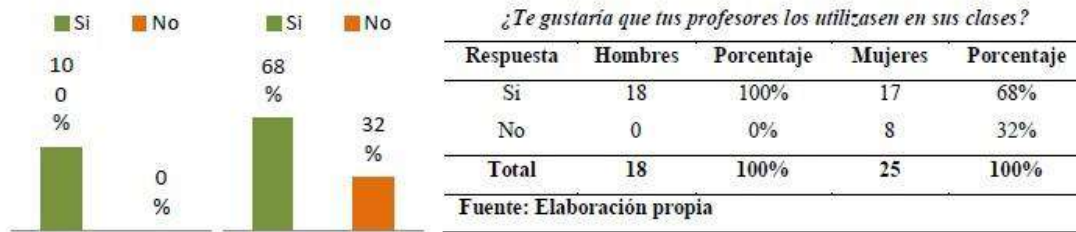
A la pregunta: *¿Alguno de tus profesores han utilizado videojuegos en sus clases de Geografía e Historia?*, se obtuvieron los siguientes resultados:



Gráficos y Tabla 23: Profesores de los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.) que han utilizado videojuegos en sus clases. Fuente: Elaboración propia.

El 67% de los alumnos y el 72% de las alumnas afirman que sus profesores nunca los han usado, frente al 33% y al 28% que dicen que sí los han usado. Con estos datos vemos claramente que los videojuegos no son muy utilizados en la actualidad por los profesores, ya que los ven como algo lúdico, y por tanto muy alejados de lo que se considera didáctico.

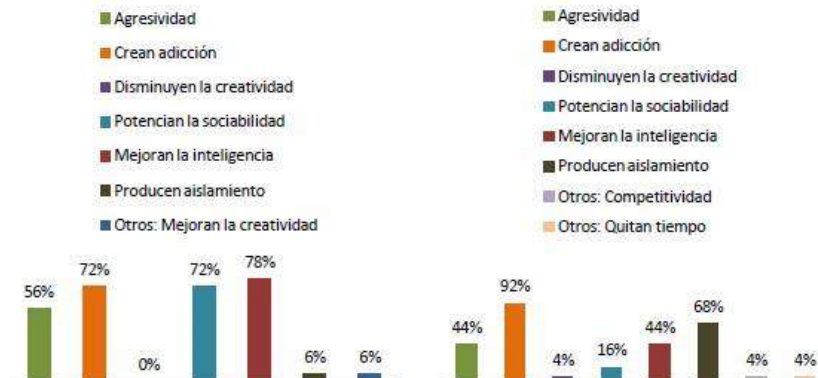
A la pregunta: *¿Te gustaría que tus profesores utilizarasen videojuegos en sus clases de Geografía e Historia?*, los alumnos respondieron:



Gráficos y Tabla 24: Alumnos (izq.) y Alumnas (der.) que les gustaría o no utilizar videojuegos en el aula. Fuente: Elaboración propia.

El 100% de los alumnos afirma querer utilizar videojuegos en sus clases de Geografía e Historia, frente al 68% de las alumnas. De estas un 32% prefiere evitar usarlos ya sea porque no les gustan los videojuegos o simplemente porque no les ven ninguna utilidad ni relación con la asignatura.

Entrando en las dos últimas preguntas del cuestionario, la primera de ellas hace mención a: *¿Qué aspectos crees que potencian los videojuegos?*



¿Qué aspectos crees que potencian los videojuegos?

Potencian	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Agresividad	10	56%	11	44%
Adicción	13	72%	23	92%
Menos Creatividad	0	0%	1	4%
Sociabilidad	13	72%	4	16%
Inteligencia	14	78%	11	44%
Aislamiento	1	6%	17	68%
Competitividad	0	0%	1	4%
Quitán Tiempo	0	0%	1	4%
Mejoran creatividad	1	6%	0	0%

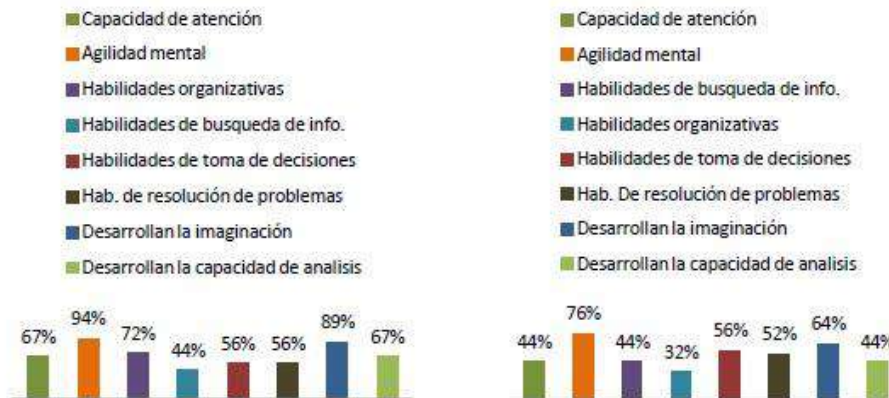
Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 25: Aspectos que potencian los videojuegos según los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.). Fuente: Elaboración propia.

Como producto lúdico, un videojuego pretende entretener sobre todas las cosas. Sin embargo, sin pretenderlo también potencia otras destrezas. Entre las propuestas en la

encuesta, los alumnos creen que sobre todo potencia la inteligencia (con un 78%) y la sociabilidad (con un 72%), siendo estos aspectos positivos; y la adicción (con un 72%) como efecto negativo. También, el 56% de los alumnos encuestados consideran que pueden generar algún tipo de agresividad, debido al contenido violento que muchos videojuegos contienen. Por su parte, casi todas las alumnas (92%) consideran que el aspecto más negativo de los videojuegos es su facilidad para generar una adicción. Seguido a esto nos encontramos que el 68% de las alumnas consideran que crea aislamiento. Esto contrasta con las cuatro alumnas (16%) que consideran que también ayudan a sociabilizar. Casi la mitad de las alumnas (44%) cree que mejoran la inteligencia, pero también la agresividad en la misma medida. Como dato curioso vemos cómo un alumno considera que los videojuegos mejoran la creatividad, mientras que una alumna piensa lo contrario. Otras dos alumnas también consideran que te hacen perder el tiempo y además fomentan la competitividad.

La última pregunta del cuestionario hace referencia a: *¿Qué tipo de habilidades crees que mejoran los videojuegos?*



¿Qué tipo de habilidades crees que potencian los videojuegos?

Potencian	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje
Cap. Atención	12	18	11	25
Agilidad mental	17	18	19	25
Hab. organizativas	13	18	11	25
Hab. Busq. información	8	18	8	25
Hab. Toma de decisiones	10	18	14	25
Hab. Res. Problemas	10	18	13	25
Desarrollo imaginación	16	18	16	25
Desarrollo cap. análisis	12	18	11	25

Fuente: Elaboración propia

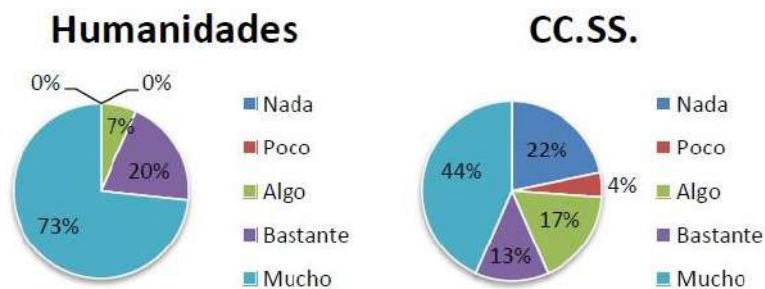
Gráficos y Tabla 26: Habilidades que potencian los videojuegos según los Alumnos (izq.) y Alumnas (der.). Fuente: Elaboración propia.

En opinión de los estudiantes encuestados, las habilidades que más potencian los videojuegos son la agilidad mental, obteniendo un 94% de los alumnos y un 76% las alumnas. Por parte de los alumnos, con un 89%, opinan que los videojuegos desarrollan la imaginación, frente al 64% de las alumnas. La siguiente habilidad que mejoran los videojuegos en opinión de las alumnas, con un 56%, y que empata con los alumnos, son las habilidades de toma de decisiones. Yo estoy de acuerdo con ellos ya que en los videojuegos el jugador necesita priorizar ciertas acciones frente a otras. Con el 76%, para los alumnos las habilidades organizativas también mejoran con el uso de videojuegos, frente al 44% de las alumnas. Esto en mi opinión es muy cierto, ya que muchos videojuegos obligan al jugador a organizarse si quieren cumplir los objetivos marcados en ciertos momentos del desarrollo del juego. Todos los estudiantes encuestados coinciden en que la habilidad que menos se desarrolla con los videojuegos es la dedicada a la búsqueda de información, obteniéndose un 44% de los alumnos y un 32% de las alumnas.

ENCUESTAS FINALES

Al finalizar la unidad formativa, se les proporcionó otra encuesta a los estudiantes con el objetivo de conocer sus opiniones sobre qué les había parecido trabajar con videojuegos, siendo estos los resultados:

A la pregunta, *¿Qué te ha parecido el uso de videojuegos en la enseñanza?*



¿Qué te ha parecido el uso de videojuegos en la enseñanza?

Opinión	Humanidades	Porcentaje	CC.SS.	Porcentaje
Nada	0	0%	5	22%
Poco	0	0%	1	4%
Algo	1	7%	4	17%
Bastante	3	20%	3	13%
Mucho	11	73%	10	44%
Total	15	100%	23	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 1: Opinión de los alumnos sobre sus impresiones tras el uso de videojuegos en la enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

Como vemos, las opiniones positivas son muy abundantes, destacando el 73% del grupo de Humanidades frente al 44% del grupo de Ciencias Sociales. En el caso contrario, destacan las opiniones negativas del grupo de Ciencias Sociales hacia el uso de los videojuegos con un 22%.

En la pregunta, *¿Has aprendido mejor?*, los alumnos respondieron lo siguiente:



¿Has aprendido mejor?

Opinión	Humanidades	Porcentaje	CC.SS.	Porcentaje
Nada	0	0%	2	9%
Poco	0	0%	8	35%
Algo	4	27%	3	13%
Bastante	9	60%	4	17%
Mucho	2	13%	6	26%
Total	15	100%	23	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 2: Opinión de los alumnos sobre si han aprendido mejor con los videojuegos.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el grupo de Humanidades da una opinión bastante positiva con un 60% frente al 17% dado por el grupo de Ciencias Sociales que destaca por obtener una opinión poco favorable, con un 35%.

La tercera pregunta, *¿Te ha parecido entretenido aprender así?*, obtiene el siguiente resultado:



¿Te ha parecido entretenido aprender así?

Opinión	Humanidades	Porcentaje	CC.SS.	Porcentaje
Nada	0	0%	3	13%
Poco	0	0%	5	22%
Algo	1	7%	0	0%
Bastante	5	33%	5	22%
Mucho	9	60%	10	43%
Total	15	100%	23	100%

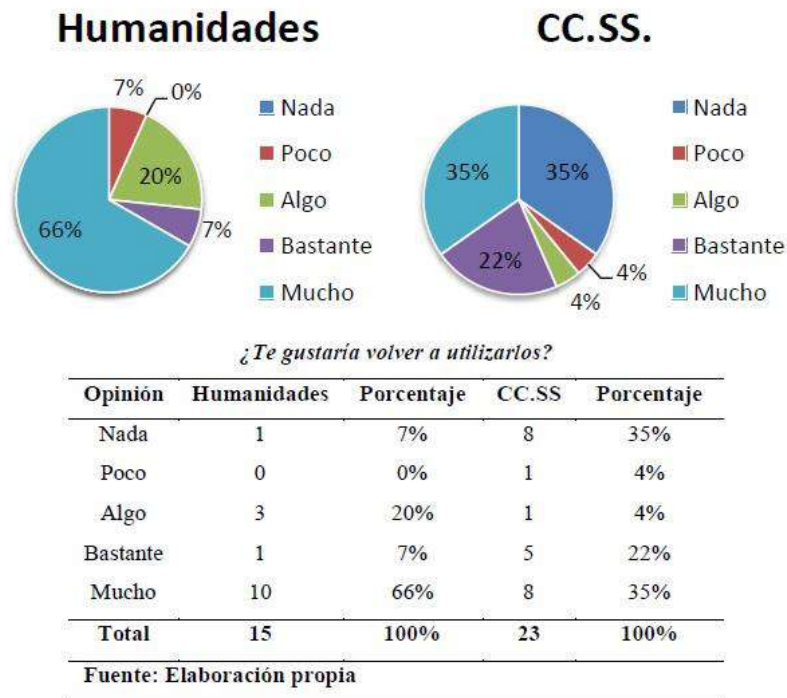
Fuente: Elaboración propia

Gráficos y Tabla 3: Opinión de los alumnos sobre si es entretenido aprender así.

Fuente: Elaboración propia.

Para el 60% de los alumnos de Humanidades, ha sido entretenido aprender utilizando videojuegos frente al 43% de los alumnos del grupo de Ciencias Sociales que tienen una opinión más diversa, con más opiniones negativas que Humanidades.

La última pregunta hace referencia a: ¿Te gustaría volver a utilizarlos?, proporcionándonos los siguientes datos:



Gráficos y Tabla 4: Opinión de los alumnos sobre si quieren volver a utilizar videojuegos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta última pregunta, observamos que los alumnos a los que les gustaría mucho volver a utilizar los videojuegos son bastante numerosos con un 66% por parte de Humanidades, y un 35% por parte del grupo de Ciencias Sociales. Cabe que el grupo de Ciencias Sociales obtiene un empate con la opinión de los alumnos que no les gustaría nada volver a utilizar videojuegos, frente al 7% por parte de Humanidades. Por otro lado, también debemos mencionar a los alumnos que se encuentran indecisos con 20%.

CONCLUSIONES

Para finalizar, debemos realizar una reflexión sobre los aspectos positivos y negativos que hemos encontrado en el uso de los videojuegos como recurso didáctico.

A los videojuegos se les han criticado por sexistas, violentos, por mostrar escenas subidas de tono y drogas. Sin embargo, seguimos viendo cómo su popularidad aumenta cada día más, realizándose conferencias, congresos científicos o convenciones de aficionados a las que asisten miles de personas.

Muchos de los estudios analizados nos han mostrado sus aspectos negativos, y también los positivos, pero eso no los clasifica como instrumentos inservibles para la

docencia. Simplemente nos encontramos que son herramientas con unas limitaciones considerables, ya que no son creados con el fin de educar, sino de entretener. Los videojuegos para mí son herramientas útiles para la docencia, ya que nos introducen de una manera inductiva en la Historia. Nos permiten ser parte de ella, e incluso alterarla a nuestro antojo. Sin embargo, todo esto no es más que un simple divertimento si nosotros los docentes no sabemos darle el punto didáctico. Como nos dicen Jiménez- Palacios & Cuenca (2015):

“Utilizar un recurso innovador como este conlleva un conocimiento amplio del contenido, un estudio de las posibilidades que puede aportar en la enseñanza, una planificación de su uso y, por supuesto, una elección de qué videojuegos son los idóneos para cada momento en el que se pretenda llevar a cabo su utilización en el contexto formal.” (p. 6).

Así, el docente debe seleccionar los videojuegos que crea más convenientes en cada momento, que actividades quiere realizar con ellos y cómo. No puede pretender darles un videojuego a sus alumnos y que estos aprendan por sí solos. Ellos simplemente saltarán escenas, cuadros de texto y todo aquello que no sea el simple acto de jugar. En su mayoría, no pondrán su atención en el fondo escénico, a menos que nosotros se lo pidamos, ni se plantearán si la vestimenta, las armas, e incluso los escenarios, son representaciones fieles a la realidad histórica que pretendemos enseñar. Así, con esto queremos advertir que los videojuegos por sí solos no son la panacea que todos los docentes buscan. Simplemente son un recurso que permiten hacer más entretenidos y motivadores los contenidos curriculares a enseñar.

Con referencia a los aspectos negativos de los mismos, no podemos evitar completamente las escenas de violencia, asesinatos o sexo, con el simple hecho de catalogarlos con el código Pegí. La gran mayoría de los videojuegos poseen escenas poco aptas para menores y adolescentes, aunque cabe destacar que incluso los videojuegos infantiles representan de manera cómica asesinatos y escenas violentas. En nuestro caso, los videojuegos empleados se encuentran repletos de escenas cargadas de violencia, sangre y momentos sumamente complicados, pero que para nosotros tienen una razón de ser y un objetivo muy claro, educar para la paz, ya que si los alumnos no han conocido la violencia, jamás podrán conocer la paz. El uso de videojuegos bélicos, y por tanto violentos, van dirigidos a explicar mediante nuevos recursos digitales, la II Guerra Mundial, sobre todo su desarrollo y principales conflictos, tal y como hemos tratado de mostrar en nuestra unidad formativa.

Con el análisis de las encuestas podemos observar que las alumnas son, en su mayoría, contrarias al uso de los videojuegos en el aula. Son ellas las más críticas con los videojuegos, su uso y su posible utilidad, siendo las que ven más los aspectos negativos de

los mismos frente a sus virtudes. Esto quizás se deba a esos estereotipos sociales que siguen vigentes en la mentalidad colectiva, y a ese sexismo dentro del mercado del videojuego, donde los progenitores compran una videoconsola antes a sus hijos que a sus hijas, a las que prefieren ver con muñecas. También observamos cómo esos estereotipos sociales se muestran en las elecciones que hacen los alumnos del tipo de videojuegos al que suelen jugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M.B. & Sánchez, P.A. (2002). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Revista Pixel-Bit*, 20, 17-32. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61201/37215>
- Alfageme, M.B. & Sánchez, P.A. (2003). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 19, 114-119. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_2/nr_664/a_8927/8927.pdf.
- Estallo, J. A. (1994). Videojuegos, personalidad y conducta. *Psicothema*, 6(2), 181-190.
- Etxeberria, F. (1998). Videojuegos y educación. *Revista Comunicar*, 10, 171-180.
- Gros, B. (2000). La dimensión socieducativa de los videojuegos. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.5.57>.
- Gros, B. (2009). Videojuegos y aprendizaje (I). *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0(323), 13-16. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1389/1188>.
- Grupo F9. (2000). Ocho propuestas didácticas. *Cuadernos de pedagogía*, (291), 70-80 / *Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. (2012). Valencia: Universidad de Valencia.
- Jiménez-Palacios, R. & Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clio. History and History teaching*, 41, 14-58.
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación*, 80, 1-12. Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/wpcontent/uploads/2012/01/80-revistadiálogos-videojuegos-en-educacionprimaria.pdf>.

Venegas, A. (2019). Emergencia y formación de subjetividades históricas en los videojuegos de acción contemporáneos. El caso del Desembarco de Normandía. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 31, 116-131.

LOS VIDEOJUEGOS COMO EXCUSA PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

AN EXCUSE FOR THE ARTICULATION BETWEEN TEACHING, RESEARCH
AND EXTENSION: THE VIDEOGAMES

Juan Francisco Jiménez Alcázar

Universidad de Murcia

jimenezalcazar@um.es

Stella Maris Massa

Universidad Nacional de Mar del Plata

smassa4@gmail.com

Gerardo Fabián Rodríguez

Universidad Nacional de Mar del Plata

CONICET

gefarodriguez@gmail.com

Fecha de recepción: 20/9/2019

Fecha de aprobación: 18/10/2019

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de la articulación entre docencia, investigación y extensión obtenidos a partir del trabajo en conjunto entre docentes, investigadores y extensionistas de las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata

(República Argentina), y de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia (España), durante el período 2013-2017 y que tuvieron como eje la temática de videojuegos y educación.

En el trabajo se explicitan los principios teóricos, se señalan los objetivos planteados y los logros de dicha articulación.

e-tramas 4 – Noviembre 2019 – pp. 35-45

ISSN 2618-4338

*GTI – TEG 2.0 – I+D+I Historia y videojuegos (II)
Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad de Murcia*

El potencial de los videojuegos en educación radica en su componente de entretenimiento debido a la naturaleza inmersiva que mantiene la motivación de los estudiantes, quienes convertidos en jugadores, afrontan los retos educativos sin ser conscientes de ello.

Palabras clave

Articulación, Docencia, Investigación, Extensión, Videojuegos, Educación

Abstract

In this article, we present the results of the articulation between teaching, research and extension obtained from the joint work between teachers, researchers and extensionists of the Faculties of Humanities and Engineering of the National University of Mar del

Plata (Argentine Republic) and the University of Murcia (Spain), during the 2013-2017 period and which focused on video games and education.

The theoretical principles are explained in the work, the stated objectives and the achievements of this articulation are indicated.

The potential of video games in education lies in its entertainment component due to the immersive nature that maintains the motivation of students, who become players and face educational challenges without being aware of it.

Keywords

Articulation, Teaching, Research, Extension, Video games, Education

INTRODUCCIÓN

La sociedad en su conjunto necesita proporcionar los medios y los recursos para dar respuesta a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en las que están implícitas las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), el paradigma educativo y la socialización, entre otros.

La aplicación de este paradigma educativo en diferentes áreas de docencia universitaria, tanto en las Ciencias Exactas y Naturales como en las Ciencias Humanas y Sociales, resultó siempre una preocupación para nosotros, tal como lo expusimos recientemente (Massa, Bacino y Rodríguez, 2019).

La formación en contexto, acelera la comprensión y práctica de los conocimientos adquiridos, mientras aumenta la motivación e involucra al estudiante en su formación, de una manera más activa y continua.

De las múltiples posibilidades de análisis, de las muy diversas temáticas a considerar, esta propuesta de articulación Docencia/Investigación/Extensión considera que

“el aprendizaje basado en juegos” ofrece la posibilidad de reunir motivaciones docentes, proyectos de investigación y prácticas extensionistas.

El aprendizaje basado en juegos consiste en el uso y creación de videojuegos con fines educativos, utilizándolos como herramientas que apoyan los procesos de aprendizaje de forma significativa. Esta significatividad del videojuego se relaciona tanto con su utilización en el aula como en la investigación básica, dado que permite un acercamiento intergeneracional e interdisciplinario que acerca a los docentes e investigadores con los alumnos y las propuestas de extensión y de transferencia.

En la actualidad, la mayoría de los videojuegos educativos exitosos que se utilizan en varias disciplinas comparten cualidades similares: están orientados al mismo objetivo, tienen fuertes componentes sociales y simulan algún tipo de experiencia del mundo real que los estudiantes encuentran relevante para sus vidas.

Por otra parte, a medida que el aprendizaje basado en juegos recibe más atención en el mundo académico, los desarrolladores están respondiendo con juegos expresamente diseñados para apoyar el aprendizaje inmersivo y experiencial (Informe Horizon, 2012), que acompañan a las experiencias lúdicas y educativas con juegos comerciales, juegos de diseño y juegos alternativos.

DESARROLLO

Marco conceptual

Entre los numerosos tipos de videojuegos que existen, son de especial interés para este proyecto los “juegos serios” (*serious games*). Los *serious games* son aplicaciones interactivas creadas con una intencionalidad educativa, que proponen la explotación de la jugabilidad como experiencia del jugador.

El concepto de jugabilidad resulta central, ya que permite atrapar a los estudiantes en el juego, gracias a los retos y misiones que plantean, retos y misiones que obligan e implican la toma de decisiones, la resolución de problemas, la búsqueda de información selectiva, los cálculos, el desarrollo de la creatividad y de la imaginación, entre otras, logrando un efecto inmersivo que implica la prolongación de la experiencia vital del usuario (del Moral Pérez, 2013).

Sin embargo, tal como señala Padilla Zea (2011), todavía hoy cuando colocamos la palabra educativo junto a videojuego, en nuestro subconsciente algo nos dice que no será divertido; pareciera que jugar y aprender o aprender jugando no pueden coincidir aunque si puedan, dado que la mayoría de los juegos que se enmarcan en esta categoría refuerzan su

intención educativa, dejando a un lado distintos aspectos relacionados con la jugabilidad (González Sánchez, 2010), lo cual provoca que se pierda parte del interés.

Para recuperar el interés de los estudiantes, no podemos perder de vista los cánones del diseño de videojuegos, es decir, las características presentes en la mayoría: conflicto, metas y reglas; ciclos cortos de retroalimentación; inmersión y participación; desafío; adaptabilidad. La jugabilidad puede definirse como un “conjunto de propiedades que describen la experiencia del jugador ante un sistema de juego determinado, cuyo principal objetivo es divertir y entretener de forma satisfactoria y creíble ya sea solo o en compañía” (González Sánchez, 2010, p. 218).

En particular, los juegos serios son una iniciativa que se concentra en el uso de los principios de diseño de juegos para otros fines no meramente lúdicos, por ejemplo, capacitación, publicidad, simulación, o educación (Iuppa & Borst, 2007).

Marcano (2008) señala como características salientes de los juegos serios, en comparación con los videojuegos comerciales, que:

- Están destinados para la educación, el entrenamiento en determinadas habilidades, la comprensión de procesos complejos —ya sean sociales, políticos, económicos o religiosos—, la publicidad de productos y servicios.
- Se vinculan con algún aspecto de la realidad, para fomentar la inmersión y estimular, de esta manera, la identificación del jugador con el área que se está representando en el ambiente virtual.
- Constituyen un ambiente tridimensional virtual en el que se permite una práctica “segura” para que los usuarios aprendan o practiquen habilidades, creando entornos que se parecen de alguna manera a la realidad. Por ejemplo, hoy en día muchos pilotos o médicos deben de obtener experiencia en simuladores antes de subirse a un avión de verdad o antes de realizar un procedimiento quirúrgico.

A estas características esenciales, Chipia Lobo (2011) añade otras, también relevantes:

- Los jugadores deben asumir roles que implican diferentes grados de cooperación o rivalidad y resolver conflictos entre ellos o equipos tomando decisiones que reflejen su comprensión de los elementos esenciales del modelo.
- Se prevén sanciones, castigos o recompensas para las decisiones tomadas a lo largo del juego, que estimulan las capacidades analíticas y comparativas, como mecanismos que permiten minimizar los riesgos y maximizar los logros.
- Las decisiones pueden modificar los escenarios, lo que implica, necesariamente, experimentar nuevas situaciones, que conllevan a la nueva toma de decisiones, generadas por los cambios introducidos en el desarrollo del juego.

En la actualidad existen numerosos desarrollos de juegos serios, que pueden utilizarse al momento de adquirir conocimientos o practicar habilidades, entre los que mencionaremos:

- TIMEMESH, juegos de aventura gráfica, cooperativo referidos a la historia y cultura de Europa.
- METALLOMAN, diseñado para enseñar elementos, conceptos y procesos del sistema digestivo.
- Juegos de FP, que plantean la resolución de problemas de electricidad y mecánica de automóviles.
- DUOLINGO, una plataforma de aprendizaje de idiomas en línea.
- RITA (Robot Inventor to Teach Algorithms), permite programar videojuegos de robots virtuales en un ambiente de programación que recrea el uso de piezas de LEGO.
- RAÍCES, cuyo objetivo es transmitir la cultura de los pueblos originarios de Argentina.
- DARFUR IS DYING, juego de concienciación que simula un campo de refugiados en Darfur (Sudán).
- MICROSOFT FLIGHT SIMULATOR, simulador de vuelo muy realista con decenas de aviones y misiones interactivas.

Prensky (2007) sostiene que es posible aprender muchas habilidades gracias a los juegos serios:

- Colaboración: supone que dos o más personas participan de una acción para lograr un fin colectivo, superar obstáculos, etc.
- Toma de decisiones bajo presión: los jugadores tienen que decidir en ámbitos hostiles, ante enemigos que acechan y el tiempo que apremia.
- Asunción calculada de riesgos, en todo momento las acciones implican la elección de alternativas menos costosas.
- Pensamiento lateral y estratégico, resulta de suma importancia el desarrollo de este tipo de pensamiento dado que permite a los *gamers* asumir posturas reconociendo caminos alternativos.
- Persistencia y comportamiento ético, todos aquellos que juegan respetan determinadas reglas, que resultan tanto explícitas como implícitas.

Según este autor muchos juegos actuales “requieren del aprendizaje de habilidades muy complejas y difíciles para lograr objetivos que constituyen todo un reto, que les serán muy útiles a los jugadores para vivir en el siglo XXI” (Prensky, 2007, p. 42).

La incorporación de este tipo de videojuegos en el aula y su potencial en la educación radica en su componente de entretenimiento debido a su naturaleza inmersiva que mantiene la motivación de los estudiantes quienes convertidos en jugadores afrontan los retos educativos sin ser conscientes de ello (Mendoza Barros y Galvis Panqueva, 1998; Plass et al., 2013).

Esto se logra a través de la aplicación de diferentes estrategias y técnicas, tales como el presentar historias atractivas, el ofrecer mundos virtuales tridimensionales envolventes, la adaptación de las dificultades de los desafíos, la explosión sensorial y el compromiso emocional y afectivo.

Autores como Gros (2009), Felicia (2009), Gee (2008), Prensky (2014) señalan que es importante conectar la experiencia del alumno como jugador con el punto de vista del aprendizaje. En este sentido, nuestra cultura, en general y escolar, en particular, establece una diferenciación muy grande entre lo que podríamos considerar espacios destinados al esparcimiento y los ámbitos propios del aprendizaje, en el que la presencia de lo lúdico y la informalidad caracterizan al primero, la seriedad y formalidad son propias del segundo.

Y, aunque los videojuegos proporcionan un entorno de aprendizaje rico y complejo, es necesario modificar las estrategias educativas para poderlos integrar de una forma coherente y adecuada (Gros, 2009, Jiménez Alcázar y Rodríguez, 2018). En este sentido, y tal como plantea Prensky (2010), tal vez los cambios más importantes que requieren los docentes no son tecnológicos, sino conceptuales. El autor propone que el profesor deje de pensarse a sí mismo como un guardián del pasado, como el depositario del conocimiento y se convierta en un socio, en un igual, dentro de un entorno más participativo. Es lo que Jiménez Alcázar (2012) denomina cambio de época, más que cambio de hábito.

Marco contextual

Esta propuesta de articulación corresponde a un grupo de docentes, investigadores y extensionistas de las Facultades de Humanidades e Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (República Argentina) y de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia (España).

Los resultados de los trabajos llevados a cabo se han editado y publicado. El proyecto de Investigación, Desarrollo y Transferencia, 15/G406 “Recursos educativos abiertos e intervenciones de gestión, diseño e Implementación”, radicado en la Facultad de Ingeniería, dirigido por Stella Maris Massa y del Proyecto de Extensión “Play & Level Up: la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento histórico en el aula a través de los videojuegos”, radicado en la Facultad de Humanidades, dirigido por Gerardo Rodríguez de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Jiménez Alcázar, Massa y Rodríguez, 2018).

Por su parte, los resultados del Proyecto de Investigación I+D+i “Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval”, HAR2011-25548, dirigido por Juan Francisco Jiménez Alcázar, radicado en el Departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas, Facultad de Letras, Universidad de Murcia (España), equipo pionero en lo que se refiere al abordaje de los videojuegos desde una perspectiva histórica, se encuentran en la web www.historiayvideojuegos.

Planteamos un trabajo conjunto entre disciplinas y campos diversos dado que esta temática lo requiere. La articulación entre las Facultades de Humanidades y de Ingeniería permitió profundizar la línea de programación y modelado de los personajes del videojuego *FRONTERAS: ecos del pasado marplatense*.

Luego de este desarrollo en formato beta, avanzamos sobre problemáticas propias del siglo XXI tales como energía, medio ambiente y derechos humanos que se plasmarán en la construcción de prototipos de juegos serios con estas temáticas.

Esta propuesta se sostiene por la interrelación que se produce entre la Extensión y la Investigación para el diseño y desarrollo de este tipo de proyectos que articulan las experiencias y saberes de la academia con los saberes y experiencias del entorno.

En este proceso la Universidad identifica y reconoce las necesidades y demandas del medio externo, para luego ofrecer múltiples y flexibles formas de interacción con los sectores sociales, con los gobiernos locales y nacionales, con los organismos no gubernamentales, con las organizaciones populares y con el sector productivo, que le permitan actuar sobre ellos y, en parte, resolverlas (Martínez, 2005).

Para lograr esta articulación entre docencia, investigación y extensión, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Explorar y analizar iniciativas relacionadas con el uso de los videojuegos en la educación a fin de extraer ventajas e inconvenientes, así como detectar los puntos susceptibles de mejora tanto en el desarrollo como en su aplicación en contextos educativos.
- Identificar los elementos que participan en el proceso de desarrollo de “juegos serios” y diseñar una representación formal que facilite su definición desde el punto de vista tecnológico.
- Construir y validar prototipos de “juegos serios” en las áreas de Historia y Ciencias Naturales.

- Desarrollar experiencias piloto de implementación de secuencias didácticas con “juegos serios” que permitan, desde los resultados obtenidos, diseñar acciones que comprendan un universo más amplio.
- Capacitar a estudiantes avanzados y docentes en ejercicio en la implementación de estas nuevas tecnologías.

RESULTADOS

El proyecto de extensión “Play & Level Up: la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento histórico en el aula a través de los videojuegos” tiene como eje estructurante “los videojuegos de contenido histórico”, considerándolos como producto de la industria cultural, herramienta pedagógica, medio de ocio digital, medio de comunicación, objeto lúdico, fuente documental, y producto comercial. Por ende, requiere de la mirada de múltiples especialidades, desde historiadores, pedagogos y bibliotecarios a desarrolladores de videojuegos, analistas de sistemas y animadores digitales (principal, pero no excluyentemente).

Desde este proyecto hemos generado la articulación con las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación del Partido de General Pueyrredon, lo que nos permitió llevar a cabo una serie de encuestas a docentes y alumnos, desarrollar guiones y personajes del videojuego y jugar el prototipo desarrollado (Abad Merino, Detchans, Ferguson, San Nicolás Romera y Nicolás Ojeda, 2015).

Desde el proyecto dirigido por Massa, hemos impulsado una iniciativa con la participación de estudiantes. Estas actividades resultan ser además una instancia de aprendizaje y de desarrollo de competencias profesionales: contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas, colaboración, planeación de proyectos, comunicación, asumir responsabilidades y roles dentro del equipo de trabajo y manejo del tiempo (Massa, Spinelli y Morcela, 2015).

Desde el proyecto a cargo de Jiménez Alcázar logramos capacitar docentes y alumnos de escuelas secundarias de Murcia en la utilización de videojuegos con fines educativos y dictado talleres de formación para estudiantes universitarios interesados en las temáticas propias de los videojuegos y el acceso al conocimiento histórico de manera específica (Jiménez Alcázar, Rodríguez y Mugueta Moreno, 2016).

REFLEXIONES FINALES

En este artículo hemos presentado una propuesta de articulación de las actividades centrales de la vida universitaria, como lo son la docencia, la investigación y la extensión,

atravesadas por las tecnologías de diversa índole y aplicación (Detchans y Ferguson, 2015).

Esta articulación supone un enfoque holístico sobre la propia organización universitaria y es concebido como una iniciativa interdisciplinaria (sinergia entre Facultades y dependencias universitarias), interinstitucional (asociación de varias funciones de la estructura institucional) e intrainstitucional (vinculación entre equipos de Argentina y España). También supone llevar a la práctica el compromiso universitario por la extensión, dado que la labor desarrollada implica trabajar de forma mancomunada entre la Universidad y la comunidad receptora de sus propuestas.

La Responsabilidad Social Universitaria se presenta como un desafío a las Universidades, dado que este concepto implica que los centros de educación superior se comprometan no solo a formar buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social de los más vulnerables, personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Merino, María de las Mercedes, Detchans, Gabriel, Ferguson, Juan, San Nicolás Romera, César y Nicolás Ojeda, Miguel Ángel (comp.) (2015). *Humanidades y nuevas tecnologías*. Mar del Plata: UNMdP.
- del Moral Pérez, M.E. (2013). *Advergaming & edutainment: fórmulas creativas para aprender jugando*. Ponencia inaugural del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE, 2013). Cáceres, España. Recuperado de <http://www.bubok.es/libros/231265/ACTAS-DEL-II-CONGRESO-INTERNACIONAL-DE-VIDEOJUEGOS-Y-EDUCACION>.
- Chipia Lobo, J. (2011). *Juegos serios: alternativa innovadora*. [Versión electrónica]. Edición especial 2: Congreso en línea #CLED2011. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cled/article/view/4862/4680e>.
- Detchans, G. y Ferguson, J. (comps.) (2015). *Humanidades y Nuevas Tecnologías*, Colección Historia y videojuegos 4. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, GIEM.
- Felicia, P. (2009). *Videojuegos en el aula: manual para docentes*. Bruselas: European Schoolnet.
- Gee, J. P. (2008). *What Digital Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York & Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- González Sánchez, J. L. (2010). *Jugabilidad. Caracterización de la experiencia del jugador en videojuegos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264. Recuperado de http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_acerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf
- Informe Horizon 2012-2017. Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Ippa, N. & Borst, T. (2007). *Story and simulations for serious games: Tales from the trenches*. United States: Focal Press, Taylor & Francis Group.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2012). Cambio de época versus época de cambios. Los medievalistas y las nuevas tecnologías. En A. V. Neyra y G. Rodríguez (dirs.), *¿Qué implica ser medievalista? Prácticas y reflexiones en torno al oficio del historiador* (pp.39-52). Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata, Sociedad Argentina de Estudios Medievales, Vol. 1.
- Jiménez Alcázar, J. F., Rodríguez, G. y Mugueta Moreno, I. (coords.) (2016). *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*. Murcia: Centro de Estudios Medievales de la Universidad de Murcia y Compobell ediciones.
- Jiménez Alcázar, J. F., Massa, S. M. y Rodríguez, G. (2018). *El videojuego en el aula de ciencias y humanidades*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Jiménez Alcázar, J. F. y Rodríguez, G. (2018). *Videojuegos e historia: entre el ocio y la cultura*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. [Versión electrónica]. Revista electrónica teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 93-107. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09.../n9_03_marcano.pdf.
- Martínez, C. (2005). *Lineamientos estratégicos de gestión tecnológica en el proceso de vinculación universidad-sector productivo. La Universidad del Zulia*. Maracaibo, Venezuela: Ediluz.
- Massa, S. M., Spinelli, A. y Morcela, A. (2015). Videojuego Educativo: un proyecto para fomentar la creatividad centrado en el estudiante. III Congreso Internacional Videojuego y Educación (CIVE 2015). Buenos Aires. Argentina.

- Massa, S. M., Bacino, G. y Rodríguez, G. (dirs.) (2019). *Acceso abierto a la información. De la teoría a la puesta en marcha*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades y Facultad de Ingeniería.
- Mendoza Barros, P. y Galvis Panqueva, A. (1998). Juegos Multiplayer: Juegos colaborativos para la educación. *Informática Educativa*, 11(2), 223-239.
- Padilla Zea, N. (2011). *Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Plass, J. L.; O'Keefe, P. A.; Homer, B. D.; Case, J.; Hayward, E. O.; Stein, M. & Perlin, K. (2013). The Impact of Individual, Competitive, and Collaborative Mathematics Game Play on Learning, Performance, and Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1050-1066.
- Prensky, M. (2007). How to teach with technology: keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. [Versión electrónica]. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 40-46. Recuperado de http://www.lablearning.eu/documents/doc_inspiration/prensky/how_to_teach_with_technology.pdf
- (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- (2014). Enseñar y formar en el tercer milenio. Conferencia impartida en la SIMO Educación 2014 (Salón de Tecnología para la Enseñanza). Madrid: España.

ASPECTOS HOLLYWOODENSES DE LA IMAGEN DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL EN EL *CALL OF DUTY*

HOLLYWOOD ISSUES ABOUT WWII IMAGE IN CALL OF DUTY

Cecilia Verino

Universidad Nacional de Rosario

cecilialaura@gmail.com

Fecha de recepción: 20/9/2019

Fecha de aprobación: 18/10/2019

Resumen

La Segunda Guerra Mundial constituye uno de los acontecimientos preferidos en cuanto a la producción de películas y videojuegos históricos. Para empezar, debemos tener en cuenta la configuración concreta de una imagen del pasado adecuada a las pautas del lenguaje visual, que se adapta al formato audiovisual en cuestión y que es funcional en el sentido comercial, pero que frecuentemente no cuenta con rigurosidad histórica.

Este proceso histórico se convirtió en un tema popular y fue representado en obras ficticias a la luz de discursos políticos, como el desplegado durante el 2001 durante el gobierno de George W. Bush. Esta operación cultural se

reflejaría en temas, personajes y conflictos recurrentes, como, por ejemplo, el Desembarco de Normandía como momento clave, decisivo y definitorio de la guerra, el espacio europeo occidental como escenario dominante y más representativo, la elevación del soldado nazi a principal y más importante enemigo del conflicto, la figura del soldado-héroe-ciudadano como protagonista, etc. Para poder comprobar esta última cuestión, tomaremos como ejemplo una franquicia clásica de los juegos sobre la Segunda Guerra Mundial, y proceder a un breve análisis de sus discursos, narrativas, elementos artísticos así como el contexto en el cual surge *Call Of Duty*.

e-tramas 4 – Noviembre 2019 – pp. 46-57

ISSN 2618-4338

GTI – TEG 2.0 – I+D+I Historia y videojuegos (II)

Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

Universidad de Murcia

Palabras clave

Segunda Guerra Mundial, Videojuegos, Hollywood, *Call of Duty*, Industrias Culturales.

Abstract

World War II is one of the favorite events in the production of historical films and video games. To begin with, we must regard the specific configuration of an image of the past appropriate to the guidelines of the visual language, which adapts itself to the audiovisual format about what is functional in marketing but that doesn't have historical rigor.

This historical process became a popular issue and that was demonstrated in fictional works for political speeches, such as the one deployed during 2001 during the George W. Bush government. This cultural operation uses recurring

themes, characters and conflicts, such as the Normandy Landings as a key, decisive and defining moment of war, the Western European space as the dominant and most representative scenario, the size of the Nazi soldier to main and most important enemy of the conflict, the figure of the soldier-hero-citizen as the protagonist, etc.

To verify this last question, we will take as an example a classic franchise of the games about World War II, and proceed to a brief analysis of his speeches, narratives, artistic elements as well as the context in which it arises: *Call Of Duty*.

Keywords

World War II, Videogames, Hollywood, *Call of Duty*, Cultural Industries.

INTRODUCCIÓN: LOS VIDEOJUEGOS Y LA HISTORIA

*Si conocen historia,
no es por haber leído,
sino de haberla visto
en el cine americano,*

*con grandes escenarios
y música grandiosa
en el sutil estilo
de los americanos.*

Alberto Cortez, Los Americanos. (1972)

La Segunda Guerra Mundial constituye uno de los acontecimientos preferidos en cuanto a la producción de películas y videojuegos históricos. En tanto historiadores, cabe preguntarnos por la motivación de esta recurrencia, más allá de la espectacularidad que pueden ofrecer las batallas y la posibilidad de poder “jugar a la guerra” en uno de estilo FPS (*First Person Shooter* o Disparos en Primera Persona). En virtud de ello, considerando el papel jugado por la televisión en el siglo xx y los videojuegos en la actualidad, debemos tener en cuenta la configuración concreta de una imagen del pasado adecuada a las pautas del lenguaje visual, que se adapta al formato audiovisual en cuestión y que es funcional en el sentido comercial pero que frecuentemente no cuenta con rigurosidad histórica. En relación con ello, coincidimos con Juan Francisco Jiménez Alcázar y Mercedes Abad Merino en “afirmar que el pasado se ha convertido en un producto de consumo” (Jiménez Alcázar y Abad Merino, 2016, p. 12), siendo esta una de tantas ocasiones a lo largo de la Historia donde, según los autores, se la ha manipulado para servir a intereses particulares, con evidente propósito de generar una memoria específica que perdure en el tiempo y que poco o nada tenga nada que ver con lo acontecido.

En cuanto a lo teórico, creemos que es imprescindible reflexionar en torno al aspecto ideológico, por ende, rescatamos un concepto acuñado por Michael Billing (1995) nacionalismo banal, que es entendido como “un conjunto de prácticas, hábitos, creencias y signos que las naciones establecidas manifiestan de forma cotidiana, rutinaria, sutil y familiar para reproducirse como tales y así recordar a la gente su pertenencia a la nación y lealtad a la misma” (p. 8).

Este autor reconoce la preeminencia del discurso en torno al “Nuevo Orden Mundial” a la luz de los cambios acaecidos con el fin de la Unión Soviética y el consiguiente

triunfo del modelo capitalista encarnado en EE.UU., así como el avance de las comunicaciones globales. Y explicita esta coyuntura:

“Resulta fácil concebir este nuevo orden mundial como cierto tipo de aldea mundial, que conecte entre sí a localidades antes distintas. No obstante, desde el punto de vista político, el rasgo principal de este nuevo orden es que está bajo el dominio político de un Estado Nación poderoso: los Estados Unidos de América”. (Billing, 1998, p. 37).

Este nuevo orden mundial, a nuestro entender, comporta una ideología que, gracias a las *mass medias*, se transmite fácilmente en los medios de ocio, consumo y comunicación y refuerza su hegemonía ideológica. En este punto resulta importante resaltar la advertencia de Jiménez Alcázar y Mercedes Abad Merino acerca de que “es posible que el usuario tenga fijada una iconografía y unos presupuestos sobre lo que pasó, o sobre cómo eran las cosas, que no respondan a la realidad” (Jiménez Alcázar y Abad Merino, 2016, p. 23). Esto remite a la imagen post-alfabetizada que Santiago de Pablo (2001) percibe de la sociedad occidental actual, donde muchas personas que han aprendido a leer y escribir sufren este nuevo “analfabetismo” al no poder acceder a las nuevas tecnologías de información. Para dicho teórico, la ficción audiovisual (el cine, el documental, la TV, etc.) constituye el medio más frecuente para muchas personas, de acceder al conocimiento histórico; nosotros nos atreveríamos agregar que lo mismo sucede con los videojuegos y muchos grupos sociales, sobre todo, niños y adolescentes.

La novedad de este dispositivo reside en que el papel pasivo del espectador del cine ha sido sustituido por una participación activa del usuario en aquellos elementos de ocio. Es el mismo jugador quien debe disparar las armas, rescatar a sus compañeros, curar sus heridas, refugiarse en las trincheras; realizando últimamente estas acciones inmerso en un entorno gráfico detallista que brinda una sensación de realismo y permite experimentar lo que en el cine es solamente percibido. Esto supone una manera de abordar el contexto histórico de un modo distinto al acostumbrado en la lectura y en la visualización de películas y documentales. Y dado que son productos cuyo objetivo es generar ganancias —además de entretener— cabe destacar que en el caso de aquellos de temática histórica, los productores siempre han ponderado acontecimientos o procesos históricos populares entre el público general y sobre todo del *gamer* como, por ejemplo, la Antigua Roma, el período medieval, o la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, coincidimos con Beatriz Elena Marcano Lárez (2013) en cuanto a que:

“Los videojuegos no están exentos de los sesgos de la ideología que impere en los países que los crean y producen. (...) Desde la perspectiva mediática que a

la vez está “mediada” por los intereses políticos imperantes, se apunta a la generación de miedo en los espectadores y en la construcción de enemigos o en el fortalecimiento de prejuicios.” (p. 5).

Para poder comprobar esta última cuestión, tomaremos como ejemplo una franquicia clásica de los juegos sobre la Segunda Guerra Mundial, y procederemos a un breve análisis de sus discursos, narrativas, elementos artísticos así como del marco en el cual surge: *Call Of Duty*. Elegimos el primero de esta saga y el último de todas las entregas ambientadas en dicha conflagración mundial, dado que el primero supuso una novedad en el mercado *gaming*, debido a los motivos anteriormente mencionados, mientras que el segundo resalta por los últimos avances tecnológicos en dicha industria.

ABORDAJE HISTÓRICO DE *CALL OF DUTY*

Cabe mencionar que esta franquicia cuenta con un antecesor: la saga *Medal Of Honor*, lanzada al mercado en 1999 por Electronics Arts, cuyo desarrollo estuvo a cargo de DreamWorks Interactive y Steven Spielberg como directo, diseñador y guionista. Este último no es un dato anecdótico, ya que si analizamos el contexto de producción cinematográfica, coincidimos con Alberto Venegas Ramos en cuanto a la importancia que tuvo el estreno de la película *Saving Private Ryan* (*Rescatando al soldado Ryan*, en Latinoamérica) dirigida por Steven Spielberg. Parafraseando a Alberto Venegas Ramos, este film supuso un hito en el revisionismo histórico de aquel acontecimiento (Venegas Ramos, 2018). Su éxito dio lugar a numerosas películas, videojuegos, series de televisión o novelas que mantienen y perpetúan la imagen bélica formulada por Spielberg. De hecho, *Medal of Honor* posee secuencias y escenarios comunes con *Saving Private Ryan*, en especial el desembarco aliado en Normandía, que se desarrolla de forma idéntica en ambas producciones.

Según el mencionado autor, esta película representaría la narrativa basada en la “guerra buena” que fue promovida durante la presidencia de George W. Bush tras los atentados del 11 de septiembre de 2001. Es en estas circunstancias donde la Segunda Guerra Mundial se convirtió en un tema popular y fue representado en obras ficticias a la luz de los discursos políticos hegemónicos del momento (Venegas Ramos, 2018, p. 94). Esta operación cultural se reflejaría en temas y conflictos recurrentes, como, por ejemplo, el Desembarco de Normandía como momento clave, decisivo y definitorio de la contienda, Europa occidental como escenario dominante y más representativo, el soldado nazi como principal enemigo del conflicto, el protagonismo del soldado-héroe-ciudadano, etc. Otros elementos que hemos hallado son la ausencia de la sociedad civil, los genocidios y algunos

países participantes como Polonia. En palabras de Venegas Ramos “una popularidad que fue aprovechada para ‘educar’ históricamente a sus usuarios” (Venegas Ramos, 2018, 98). Esto último podría concordar con lo formulado por Andrew J. Salvati y Jonathan M. Bullinger en cuanto a que nunca antes en la historia ha habido un escenario tan patente de “bien contra el mal” del cual sacar provecho, como lo fue la mencionada conflagración. Una fuente de inspiración para hacer entretenimiento, suspenso y software educativo (Salvati y Bullinger, 2015).

Lo novedoso de *Medal of Honor* a partir de su tercera entrega *Allied Assault* (Respawn Entertainment, 2002) reside en sus escenarios abiertos, contrapuestos a los clásicos pasillos cerrados y laberínticos de *shooters* como *Doom* (ID Software, 1993) logrado gracias al uso del motor gráfico implementado en *Quake 3 Arena*, revolucionario para esa época.

Ante las discrepancias producidas con EA en cuanto a la dirección creativa y las políticas laborales, los trabajadores implicados en el desarrollo de la mencionada entrega, decidieron renunciar y fundar su propia empresa, Infinity Ward, donde producirían la mayor parte de los títulos de la saga *Call Of Duty*, considerada su primer juego el sucesor espiritual de *Medal of Honor Allied Assault*.

Call of Duty (en adelante, COD) fue lanzado en 2003 y es el primer videojuego que enfatiza la acción por escuadrones, vale decir, el héroe ya no se encuentra luchando solo, sino acompañado de su pelotón con el cual despliega una táctica en conjunto, dándole más importancia a los militares aliados de la Inteligencia Artificial, la cual posibilita una respuesta de acompañantes y enemigos acorde a la situación —estos últimos buscarán siempre la mejor manera de atacar o devolver el fuego— resultando en un despliegue bélico más realista. El tutorial permite introducir al jugador en el aspecto (entonces novedoso) *de jugar a la guerra*, posibilitándole adaptarse al uso de los controles para disparar armas, arrastrarse, avistar y otras maniobras imprescindible para la supervivencia del soldado.

En lugar de poner como figura principal al mismo soldado norteamericano a lo largo del juego, como era común en la saga *Medal of Honor*, el jugador encarnará de manera alternada a tres personajes de diferente nacionalidad —el recluta estadounidense Joe Martin, el sargento británico Jack Evans y el guerrero soviético Alexei Ivanovich Voronin— en diversos frentes en los que combatir. Con esto el *shooter* ofrecía una experiencia variada y entretenida a lo largo de su recorrido, que abarcaba desde el Día D hasta la Batalla de Berlín. Además, cada capítulo comprendía una misión, la cual era precedida de una explicación previa ilustrada con imágenes históricas y mapas de la zona, lo cual aportaba

mayor realismo histórico y que se repetirá en títulos posteriores. Acordamos con Salvati y Bullinger en cuanto a que estos componentes contribuyen a la “autenticidad histórica” además de favorecer un *fetichismo tecnológico*, dado que —según los mencionados autores— aporta a la confianza en las convenciones cinematográficas y a una autoridad derivada de la forma documental (Salvati y Bullinger, 2015).

En el desarrollo de cada misión, las órdenes del líder van hilvanando la trama y el desenvolvimiento de la guerra. Por otro lado, COD fue uno de los primeros FPS en permitir a los jugadores apuntar con la mira del arma en lugar de disparar desde la cadera. Sumado a aquello, una mayor calidad visual consintió una aproximación acorde a cómo es representada la batalla en las películas. Además de la atención puesta en el armamento específico de cada ejército como los tanques *Panzerkraft* alemanes. Para diversas estrategias, como la de la Operación Overload, nombre clave de la Batalla de Normandía y una de las primeras que debe enfrentar el jugador, la cual comienza con el Desembarco en dicha región, se puede apreciar el despliegue múltiple de naciones y fuerzas (Marina, Ejército y Aviación) Aun así, es patente la imagen que da el juego de la preeminencia de las fuerzas estadounidenses, reduciéndose el accionar de las armadas de los Aliados a una mera asistencia.

Solamente es a partir de la Misión N° 15 —cuando comienza la segunda mitad del juego—, al mostrar la trama el avance del ejército soviético hasta Berlín, que este toma protagonismo. En esta parte se permite apreciar la imagen elaborada en torno a esta armada, donde prima el discurso soviético de defensa de la Madre Patria (mencionada frecuentemente por los soldados y sus superiores) y el respeto a la jerarquía y las órdenes que ello conlleva. Con esto último no debe pensarse que no está presente en las otras naciones, sino que es entre los soviéticos donde este sentimiento nacionalista está exacerbado. Entre las filas se pasea el pregonero que los exhorta con discursos motivacionales que dan cuenta de la ideología con que son representadas: una férrea que se resume en el lema estalinista *Ni un paso atrás* y que por tanto amenaza con el fusilamiento de todo desertor. En el discurso de este ejército es más patente el odio al enemigo, representado en los *nazis fascistas*, como ellos los denominan, y la consigna de matar a diez de ellos por cada soldado soviético que caiga. Entre estos predomina un sentimiento nacionalista y un odio más grandilocuente que el controlado y sobrio nacionalismo estadounidense.

La campaña rusa finaliza con la sucesiva toma de búnkeres nazis —representados como recintos fríos y grises, silenciosos y vacíos, así como desprovistos de todo tipo de

decoración— y tiene como corolario la ocupación de Berlín, operación que tiene su punto culmine en un momento tan simbólico como fue el izamiento de la bandera soviética en el tejado del Reichstag. Solamente después de la victoria aparecen en escena los civiles para sumarse a los festejos y renovar el espíritu nacionalista.

UNA LECTURA HISTÓRICAMENTE ANALÍTICA SOBRE *CALL OF DUTY WWII*

Los mencionados elementos gráficos y de jugabilidad fueron evolucionando a lo largo de las entregas de esta saga que estaban dedicadas a la Segunda Guerra Mundial: COD II (Infinity Ward, 2005), COD III (Treyarch, 2006), COD World At War (Treyarch, 2008) y COD World War II (Sledgehammer Games, 2017, en adelante COD WWII) Para este último título —y acorde con lo comentado en el apartado anterior— Activision (la compañía a cargo de su distribución) y Sledgehammer Games proponen “un nuevo retrato de la Segunda Guerra Mundial para una nueva generación de jugadores, donde una inquebrantable hermandad de hombres comunes que lucharon por la libertad en un mundo al borde de la tiranía” (www.callofduty.com).

En este juego, el protagonista es el Soldado de Primera Ronald “Red” Daniels y sus inseparables pares Robert Zussman, Drew Stiles y Frank Aiello. Ellos están bajo el mando del Sargento William Pierson, el Teniente Joseph Turner y el Coronel Davis. En esta ocasión, el jugador tiene la capacidad de saltar hacia delante y echarse al suelo rápidamente, sus compañeros pueden asistirle (proveer botiquín y armas, señalar enemigos, etc.), lo cual les da un papel más importante, además es totalmente necesario el uso de kits de curación — cuando en entregas anteriores la cura era automática— lo que obliga al jugador a pensar cuidadosamente una estrategia para combatir al enemigo. El apartado artístico merece su mención con cinemáticas a la altura de los filmes bélicos, las cuales muestran rostros con facciones y gestos más realistas. Sin embargo, muchos críticos han señalado los clichés del guion: Daniels es tanto el soldado que debe enfrentar los traumas de su pasado, como el campesino humilde y de perfil bajo que recibe como reprimenda la frase *estás muy lejos de Texas*. Por otro lado, Pierson es el cabecilla de carácter endurecido por sentirse culpable de la muerte de su pelotón en su pasado, etc. Las escenas cinemáticas se ejecutan siempre de la misma manera independientemente de las acciones que realicemos. Según Venegas Ramos, reciclar temáticas y los cambios mínimos entre los diferentes videojuegos que ya han demostrado ser exitosas en el pasado, es una característica vital de lo que él denomina *retropía*, es decir, una visión idealizada del

pasado, donde este es tomado como un catalizador de las potencialidades de la cultura en cuestión (Venegas Ramos, 2018).

Como sucedió con sus antecesores, CODWWII comienza con una breve explicación fáctica que nos sitúa en contexto y su trama se divide en sendas misiones. Cada una de estas están desplegadas en un menú en forma del mapa europeo que muestra el avance de las tropas aliadas (siempre los estadounidenses, acompañados en ocasiones de los franceses y/o de los ingleses) y el retroceso de la ocupación nazi. Esto nos da una idea de un avance lineal y teleológico de los ejércitos aliados, lo cual podría generar una imagen errónea, ya que —como en todo proceso bélico que comporta una ocupación territorial— lo que en realidad sucede con la facción que intenta avanzar es que se vea sometida a avances, retrocesos y contratiempos, además de que las diferentes tentativas estratégicas que despliega tanto esta fuerza como su enemigo, no siempre tienen buen resultado. Por otro lado, en cuanto a este uso de los mapas, coincidimos con Salvati y Bullinger en considerarlos representaciones construidas sobre un terreno; las cuales influyen en la percepción del lugar propio y su relación con otras áreas. El mapa del menú de CODWWII sería, para usar un término de aquellos autores, un ejemplo de marcadores de autenticidad objetiva más allá de la perspectiva involucrada en su construcción, y creemos que también podría atribuirse este concepto a las imágenes, filmaciones y audios de la época usado a lo largo de la saga (Salvati y Bullinger, 2015).

En la primera misión, una transmisión de radio lanza una consigna que refleja el discurso operado en el juego: *En estos aciagos momentos, debemos armarnos de valor para ser el baluarte contra la opresión* seguido por un discurso de Franklin D. Roosevelt mientras vemos a nuestros personajes protagonizar el desembarco de Normandía para luego abrirse paso por Europa, mientras liberan el continente. Las palabras del entonces Presidente de los Estados Unidos elogiando el heroísmo la firmeza y la lealtad de *nuestros hijos, orgullo de nuestra nación*, la música épica, los soldados avanzando incólumes en medio de las balas y explosiones y asistiendo a sus compañeros, crean una imagen conmovedora de “la guerra buena” ahora favorecida por las nuevas tecnológicas que permite un sonido más potente y gráficos de mejor calidad para las cinemáticas. A lo largo de la trama, los combatientes muestran su patriotismo y su cumplimiento del deber, manifestando deseos de conseguir la aprobación de sus superiores y hasta ganas de ir al frente incluso estando heridos. Este discurso que muestra a los soldados estadounidenses como heraldos de la libertad y democracia, nos remite a un postulado de Billing:

“Si el final del siglo xx está presenciando la difusión de la democracia, entonces, sobre todo, el modelo democrático no parte del lugar de trabajo ni de la comunidad de consumidores: es la democracia del Estado Nación. Es más, la nación sigue siendo la causa, por encima de cualquier otra, de que las poblaciones maten y mueran.” (Billing, 1998, p. 38).

Al igual que en la primera entrega, la misión inicial es el Desembarco de Normandía y el Coronel Davis —quien da las órdenes a sus subordinados y los objetivos al jugador— deja en claro lo trascendental de la operación, *somos lo que separa al mundo de la oscuridad*. La cinemática y los minutos de juegos posterior al desembarco, remite mucho a las películas bélicas hollywoodenses, en cuanto a gráficas, ambientación y narrativas. Todo ocurre de manera frenética y caótica, la sangre corre de los cadáveres a la par que el compañerismo y Daniels nos dice que quien “diagramó la estrategia desplegada en ese momento, no se encontraba en ese día en dicha playa”.

La trama continúa con el avance de los aliados por el continente hasta llegar a Alemania, teniendo siempre como protagonistas a las fuerzas estadounidenses y cumpliendo los otros ejércitos un mero papel asistencialista. Destaca en esta parte la recuperación de París, acaecida en mediados de agosto de 1944, donde entran en escena los *maquis* de la Resistencia francesa, al mando —en el videojuego— de Rousseau, la única mujer que participa activamente de la guerra. Ella es quien protagoniza las misiones de espionaje (controlada por el jugador) donde debe infiltrarse en un palacio tomado por los nazis para colocar explosivos a los fines de favorecer la toma de la ciudad hasta tanto lleguen las tropas de De Gaulle.

Más tarde, en Aquisgrán en octubre de 1944, las tropas estadounidenses ocupan el hotel tomado por los alemanes y descubren un escondite de refugiados. Entre los reclutas y sus comandantes se producen riñas sobre qué hacer con ellos, ya que la orden era tomar el hotel, no rescatar civiles. Daniels insiste en esto último, aunque vaya en contra de los comandados, demostrando una faceta de soldado que hace lo que corresponde aunque desobedezca. Otro aspecto realista, además de los cadáveres en torno a los caminos atravesados —así como las carencias alimenticias, de vestuario e higiénicas— es el endurecimiento de carácter que sufre Daniels por causa las condiciones que está sufriendo, a tal punto que un compañero le pregunta *¿Qué ha pasado con el granjero que conocía?* Esto refuerza la muestra de heroísmo del joven, favoreciendo la imagen de soldado heroico que, aun cuando desobedece, es capaz de dar lo que sea por la causa de su país y por salvar a sus compañeros, a tal punto que rechaza el ofrecimiento de volver a su hogar, para buscar a Zussman, que había sido capturado por los nazis —debido a su ascendencia judía— y

llevado a un campo de concentración. Esta acción habilita a mostrar la escena de los estadounidenses (cuando en la historia real fueron los ejércitos aliados en general) entrando a los campos de concentración y descubriendo la crueldad de los nazis.

Daniels logra rescatar a su compañero, quien iba a ser ejecutado en medio de un bosque, pudiendo su salvador conseguir estar en paz con su recuerdo traumático (en su infancia no había podido salvar a su hermano del ataque de un lobo, casualmente, en el claro de un bosque). Este acto le da a Daniels la paz que estuvo buscando toda su vida, y la satisfacción de haber hecho lo correcto. El epílogo se cierra con el discurso de Davis al pelotón —en el cual, ninguno de sus integrantes carga con ningún tipo de secuela o trauma psicológico— antes de que cada uno parta a su hogar y que refleja el ideario estadounidense:

“Cuando la historia los llamó, respondieron. De todas las sendas de la vida, vinieron a defender la paz y la libertad. Se los agradezco. Y el mundo también. Y allá donde los lleve ahora su camino, sepan que siempre estarán en una hermandad de héroes.”

Parafraseando a Marcano Lárez, el juego vehiculiza la idea de que estos soldados habrían ejercido una violencia en pos de defender la vida, la libertad, la dignidad, la propiedad, sean propias o ajena (Marcano Lárez, 2013).

CONCLUSIONES

En resumen, consideramos que, en general, las entregas de COD ambientadas en la Segunda Guerra Mundial presentan lo que Salvati y Bullinger han denominado “autenticidad selectiva” (Salvati y Bullinger, 2015, p. 154) que da cuenta de la recurrencia de los *game designers* a una cadena de significantes constituida por textos históricos y representaciones populares, para lograr una experiencia interactiva del pasado en cual se combina la representación histórica con imaginarios y expectativas de los consumidores. Esto redundante en una serie de ideas que el público general —y en especial para el caso de los videojuegos, las generaciones más jóvenes— formulan sobre cierto acontecimiento o proceso histórico. Consideramos que condiciona una imagen sesgada sobre este conflicto bélico, con pocos matices, que no tiene en cuenta la participación activa de los civiles (con excepción de los maquis de la Resistencia francesa) y los sufrimientos padecidos por ellos, las secuelas físicas y sobre todo psicológicas de los soldados, omite atrocidades perpetradas por los aliados (como las bombas nucleares lanzadas por los estadounidenses o las violaciones cometidas por los soviéticos en su avance por Alemania).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Billing, M. (1995). *Banal Nationalism*. California, EE.UU.: SAGE Publications.
- Billing, M. (1998). El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(1), 37-57.
- De Pablo, S. (2001). Introducción. Cine e Historia. ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma? *Historia Contemporánea*, 22, 9-28.
- Jiménez Alcázar, J. y Abad Merino, M. (2016). “El pasado como producto de consumo en los medios de ocio”. En J. Jiménez Alcázar, I. Mugueta Moreno y G. Rodríguez, (Coords.), *Colección Historia y Videojuegos. Nº 2. El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*. (pp. 9-30). España: Compobell.
- Marcano Lárez, B. (2013). Videojuegos de acción bélica desde otra perspectiva. En F. I. Revuelta Domínguez, M. R. Fernández Sánchez, M. I. Pedrera Rodríguez y J. Valverde Berrocoso (Coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación. Cáceres, 1 a 3 de octubre de 2013* (pp. 1-16). España: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Salvati, A. y Bullinger J. (2015). Selective Authenticity and the Playable Past. En M. Wilhelm Kapell, y B. Andrew (Coords), *Playing with the Past Digital games and the simulation of history* (pp. 153-168). New York, EE.UU.: Bloomsbury Academic.
- Venegas Ramos, A. (2018). Entre el cine y el videojuego: ética y estética en las producciones sobre la II Guerra Mundial. En J. Jiménez Alcázar, I. Mugueta Moreno, y G. Rodríguez, (Coords.), *Videojuegos e historia: entre el ocio y la cultura. Nº 5* (pp. 87-105). Murcia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

DON'T WORRY, PLAY HAPPY. ACERCA DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR VIDEOJUEGOS

Entrevista al Dr. Pablo Molina

Gerardo Fabián Rodríguez

Universidad Nacional de Mar del Plata

CONICET

gefarodriguez@gmail.com

Pablo Molina es Doctor en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), docente-investigador en la Facultad de Filosofía y Humanidades y la Facultad de Lenguas de dicha Universidad. Ha sido becario doctoral y posdoctoral de SECyT-UNC y del CONICET, becario de investigación en el extranjero, ha participado en numerosos eventos académicos nacionales e internacionales. Dirige y co-dirige equipos de investigación en la UNC desde 2014 sobre semiótica cultural, videojuegos y cultura digital. En 2005 fue galardonado con el Premio de la Academia Argentina de Letras.

Le realicé esta entrevista a partir de sus estudios sumamente interesantes en los que cruza sus experiencias lúdicas y de investigador con la docente y la extensión.

GR—: Nos interesaría conocer cómo fue tu acceso al mundo de los videojuegos teniendo en cuenta tanto tu formación académica como tu condición de *gamer*.

PM—: Mi acceso se debe básicamente a mi biografía: desde los 11 o 12 años juego videojuegos en consola y PC. Tuve la suerte de que mi mamá, a costa de mucho sacrificio económico en aquel entonces, pudiera comprarnos una PC (la querida “386”) a fines de los ochenta o principios de 1990, para tareas escolares y para que aprendiéramos a programar con mi hermano y mi hermana. En las clases de Basic que tomábamos con un vecino conocí el *Prince of Persia* y algunos juegos para DOS y de allí ya no paré en mi curiosidad por este tipo de texto que me acompañaba en horas robadas al estudio y al sueño. Por supuesto, la vida de videojuegos, que no era familiar ni privada, pasaba por las salas de *arcade*, donde

e-tramas 4 – Noviembre 2019 – pp. 58-69

ISSN 2618-4338

GTI – TEG 2.0 – I+D+I Historia y videojuegos (II)

Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades

Universidad Nacional de Mar del Plata

Universidad de Murcia

uno ya tenía que mostrar destrezas y aptitudes más específicas, sobre todo cuando en mitad de un juego individual alguien metía una ficha y nos planteaba un desafío. Esa vida de videojugador permaneció constante, con altibajos en el volumen de tiempo destinado por supuesto, pero inalterable en cuanto al interés y al hecho de contemplar, cada vez más asombrado, de qué modo iban mejorando los aspectos gráficos, narrativos y de interfaz en los juegos, en paralelo al desarrollo de nuevas tecnologías y a las posibilidades económicas efectivas para acceder a ellas o, al menos, conocerlas en casa de algún amigo.

Durante la Universidad, el videojuego quedó relegado al ocio y a los escasos ratos libres. Pasaron varios años hasta que recién finalizado el doctorado pude vislumbrar que había en ciertos juegos un filo literario, o al menos cierta vocación literaria y cinematográfica que podía ser un interrogante de investigación desafiante, a la vez que una oportunidad biográfica de reencontrarme con toda esa experiencia acumulada y una posibilidad de conciliar, también, placer y academia.

Luego del doctorado asoma la posibilidad de pensar entonces los videojuegos como tema de investigación, pensarlos a partir de los *game studies* y plantear algunas preguntas desde allí a la crítica literaria libresca en la que me había formado. El plus de información que yo tenía con respecto a muchos de los artículos que leía sobre el tema era que yo era jugador, y que lo era desde hacía décadas, con lo cual algunas cosas me resultaban familiares y otras demasiado ajenas, como algunas descripciones de campo o críticas teóricas hechas por personas que, efectivamente, no juegan. Esa experiencia era, sin embargo, compleja en cuanto a la forma en la que se había desarrollado también, pues mi posición social y económica de docente universitario me permitía ahora acceder a juegos (o bien a dimensiones de los juegos, como por ejemplo contenidos extra, online y otros) a los que antes no podía y a los que se accedía a través de otras maneras vinculadas a la cultura hacker de los ochenta y los noventa. Había, en cierto modo, atravesado épocas, espacios sociales, configuraciones de hardware, ámbitos de consumo y acceso a los videojuegos, además de contar con todo un bagaje teórico y metodológico de lecturas que podía utilizar para abordar este fenómeno.

Las becas de investigación ayudaron, por supuesto, mucho: no solo por lo económico, que siempre resulta escaso ante los presupuestos para investigar con nuevas tecnologías (recuerdo una evaluación de un proyecto que criticaba mi presupuesto de compra de una laptop *gamer* por considerarlo “oneroso”; quizá quien lo evaluó no conocía acerca de requisitos de hardware para juegos); resultaban becas que ayudaron mucho porque legitimaron mi abordaje y mis interrogantes. Ya no era solamente una corazonada, sino que cobraba cuerpo y visibilidad, incluso para otros colegas, la relevancia y factibilidad de un tema de investigación. Y luego vinieron otros desarrollos.

Además de jugar videojuegos, había toda una vida en torno a poner a punto una computadora para jugar: con una PC Clon que reunía partes de diferentes edades tecnológicas, producía una especie de satisfacción intelectual “hacer correr” un videojuego, no digo ya el hecho de sortear el primer obstáculo cuando los soportes magnéticos eran discos 5 1/4 o 3 1/2 y tras una larga sesión de instalación alguno daba error de datos, sino el hecho de encontrar la manera de hacer funcionar el juego aplicando algún software, modificando el hardware, buscando programas e información en foros *underground* de la web y otros lugares en la red de cuyo nombre no quiero acordarme. Al menos en esos años iniciales, la interactividad con las computadoras y en particular con los videojuegos no se limitaba a lo que acontecía dentro del juego, sino también en torno a la ritualidad de jugar, de aguardar expectante esos segundos de “Loading” en que se definiría si se abriría o no (como en el *Prince of Persia*) algún pasaje hacia ese mundo virtual.

Parte de esa satisfacción intelectual de ejercer una especie de “ingeniería inversa” sobre los juegos, de recorrerlos por anverso y reverso, perdura en mi actividad académica actual. El hecho de reconocerlos como animales digitales antiguos que, más allá de sus mutaciones, dejan traslucir todavía su viejo esqueleto de unos y ceros, resulta un aliciente en mi tarea diaria. Luego de la primera experiencia de juego, cuando ya encaro la reflexión acerca de cierto texto digital, persiste creo, esa especie de mirada con peso biográfico que hace del videojuego, al menos para mí, un viejo conocido de infancia.

GR—: Tu acercamiento, entonces, es tanto como profesional y como jugador. Por mi parte, mi iniciación resultó más “libresca”, luego di el salto, primero hacia los videojuegos comerciales y luego hacia los juegos serios y de allí hacia las nuevas tecnologías. Este recorrido no lo hice solo, por el contrario me encontré en el camino con profesionales de diversas formaciones y disciplinas que fueron abriendo caminos y también mostrando lo “oneroso” del esfuerzo. También pude ver que las evaluaciones no permiten incorporar formalmente en los proyectos a mucha gente que tiene una gran experticia pero que no la puede justificar con un título académico, por ejemplo. En tu caso ¿pasó algo similar?

PM—: El trabajo en investigación ya es, de por sí, bastante solitario, así que encontrarse en el camino de investigación con otrxs con quienes se comparten intereses es todo un privilegio en la vida académica. Personalmente, me pasó que encontré gente en congresos y reuniones científicas, y eso fue generando una cadena de contactos que fue creciendo con el tiempo. Al inicio también intenté reunir a investigadores de distintas disciplinas, pero me resultó realmente difícil tentar (por ejemplo) con los escasos fondos del sistema nacional universitario o de organismos de investigación, a programadores *freelance* que ganaban

mucho más programando para el exterior y que, en rigor, no necesitaban el antecedente académico de integrar equipos. Eso es bastante desalentador.

Acerca de los idóneos, no me pasó tanto en mi caso, porque como inicié el trabajo de investigación con un grupo que compartía curiosidad pero que no tenía trayecto investigado todavía sobre el tema, resultó entonces necesario empezar muy de cero a construir categorías a partir de los distintos encuadres teóricos que íbamos conectando. También influyó en esa experiencia de inicio las preguntas que propuse al equipo de trabajo que eran todavía demasiado “narrativas”, y eso condicionaba en cierto modo el abordaje posible del tema. Recuerdo que el primer equipo con subsidio que dirigí abordaba el tema de la construcción mítica heroica en el videojuego, y eso era casi un estudio de trasposición de estructuras narrativas míticas sobre un texto que era en ese caso un videojuego, pero que bien podría haber sido literario o cinematográfico, o de serie televisiva. A lo que voy: no aparecía allí todavía una pregunta específica acerca del videojuego que resultara seductora para otrxs especialistas en el tema. Digo especialistas y no sólo analistas: gente que viniera tanto del campo crítico como del campo de la producción. En mi caso, es una tarea pendiente todavía lograr construir un equipo así de amplio e interdisciplinario. Sí he logrado trazar ese diálogo eventualmente mediante algunos encuentros, cursos y reuniones con otrxs colegas en distintos lugares del país y en otros países.

GR—: Tenemos nuestras coincidencias en cuenta a intereses y temáticas, dado que me he planteado, aunque desde diferentes lecturas, las cuestiones relacionadas con el jugar y el sexo, jugar y la cuestión del otro, jugar y la frontera. Pienso en tus ideas sugerentes de jugar a la guerra en un contexto de choque de civilizaciones, jugar a la guerra y recuerdo los juegos que la ONU desarrolló por ejemplo para incorporar a las personas en los campos de refugiados.

PM—: Jugar pareciera una actividad banal y solitaria, pero lo que intento sondear en mis abordajes es el modo en que incluso el juego más cliché reproduce, en una escala menor y casi inadvertidamente, muchas de las configuraciones de la cultura global que nos toca vivir. Esa es una idea que me viene, en cierto modo, del encuadre teórico de la semiótica cultural en el que me muevo: la idea de cierto “isomorfismo” entre los modelos de mundo que generan determinados textos y el modo en que el sistema cultural en su conjunto construye con cierta coherencia y relativa homogeneidad una imagen de todo el sistema. No se trata, claro, de un reflejo, sino de una relación compleja a través de la cual cada texto reproduce una porción reconocible de ese sistema cultural (y por eso es reconocible como texto de ese sistema), a la vez que introduce variantes o nueva información que es la que garantiza, en

definitiva, la circulación informativa. Esa cuestión del modo en que los textos dialogan entre sí remite, básicamente, a la pregunta acerca del papel del otro en la cultura. Es lógico, creo, que los juegos y los videojuegos vuelvan a plantear esos interrogantes a partir de los medios o recursos específicos que manejan.

Los juegos con mensaje político o de carácter más “serio”, como puede ser el caso de los de la ONU, los que buscan reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente, los simuladores políticos o económicos, o incluso los juegos de simulación urbana, por poner algunos ejemplos, creo que tienen la particularidad de explotar la doble potencia del juego en la cultura: la capacidad de comunicar mensajes en dos planos, el que se construye ficcionalmente dentro del mundo del juego y el que se construye en paralelo, a través de la toma de conciencia de las implicancias o significados de ese juego cuando se lo coteja con el plano fuera del juego. Por ejemplo, un caso como el *Plague Inc.*, aparentemente un simulador en el que debemos crear una enfermedad que acabe con la especie humana. Lo que se ilumina en esa búsqueda es, sin embargo, todo un panorama (simplificado y hasta ideológicamente intencionado tal vez) acerca de las diferencias y mutuas relaciones entre los sistemas de salud nacionales, la interdependencia entre relaciones comerciales y enfermedad, el impacto en el medioambiente y en los sistemas sociales de las epidemias, la imagen desoladora de un mundo sin nosotros. En cierto modo, mi perspectiva teórica me impulsa a leer formas de politizar al otro en todos los juegos, más o menos explícita, más o menos formalizada, pero todo texto en cierto modo dice algo acerca del sistema cultural en su conjunto. Incluso *Plants vs zombies*: ¿qué significa cuidar la casa y evitar que hordas de invasores penetren el hogar en un contexto sociopolítico post 2001 y tras la declaración de guerra al terrorismo?

GR—: Esta cuestión de la relación entre juegos y violencias debe ser pensada nuevamente y desde diferentes perspectivas, dado que los juegos de por sí no generan violencia, la expresan en tanto objetos culturales de una época. La idea de sociedad occidental de la que vos hablás en alguno de tus trabajos.

PM—: Exacto, a eso me lleva la respuesta anterior y también tu pregunta, porque más o menos por allí se encamina la exploración que realizo. Los videojuegos no inventan el terrorismo: lo ponen en escena y lo hacen experimentable a partir de recursos interactivos e inmersivos específicos, audiovisualmente llamativos, pero no ajenos al modo en que otros textos de la cultura (como las noticias, como los discursos políticos, como todo ese magma de violencia que irriga los canales de la Web) hablan al mismo tiempo de nuestro tiempo y de nuestro mundo. La idea bajtiniana de polifonía, que también la semiótica cultural retoma

a partir de su idea de plurivocidad, apunta al modo en que un estudio serio de ciertos textos no puede concebirlos en el vacío ni desconectados del conjunto de otros textos que son citados, convocados, respondidos o incluso polemizados en esos mismos videojuegos. Pensemos por ejemplo en la trilogía *Call of Duty Modern Warfare* y el modo en que la trama no es, exclusivamente, una narrativa épica maniquea, sino que sirve también para poner en escena la tesis conspirativa del enemigo interior, de las mezquindades individuales de quienes están en posiciones de poder y las proezas desconocidas de quienes deben luchar bajo su comando. No es ni tan lineal ni tan directa esa relación, sino que está marcada muchas veces por complicadas tramas argumentales que convocan cuestiones de geopolítica, históricas, citas literarias o cinematográficas y hasta elaboradas críticas (desde un juego bélico) al modo en que se desarrolla la guerra. Para ejemplo basta ver el modo en que se complementa el juego *Call of Duty Advanced Warfare* (2014) y el micro documental promocional *CoD Advanced Warfare: Superpower for Hire* que enmarca (y asesta una crítica profunda) al modelo de mundo que se construye en ese videojuego, a partir de la guerra en su estado actual. La ficción se revela como realidad, o al menos como una modelización bastante aproximada al modo en que Occidente y la nueva “American Way of War” construyen la guerra hoy en día.

Por supuesto, casos más explícitamente críticos como *This War of Mine* o *September 12th* son buenos ejemplos para completar este panorama acerca de los modos en que los textos videolúdicos piensan el presente. La sociedad occidental ha hecho de la guerra un negocio y una maquinaria de expansión territorial para el dominio de recursos naturales escasos. Decir que los videojuegos hacen de la guerra un juego y que anulan con ello posibilidades de leer críticamente nuestro presente resulta, desde mi humilde punto de vista y a la luz de estos ejemplos que provienen de uno y otro lado de la trinchera mainstream / desarrolladoras independientes, no solo simplista sino equivocado. Hace falta jugar, reflexionar y discutir más sobre este asunto.

Creo que una historia y una crítica de la violencia contemporánea no puede derivarse de la mera sumatoria de casos o la exhibición de chivos expiatorios, sino de una reflexión sistémica acerca de las formas en que distintos lenguajes de la cultura expresan y modulan la violencia, es decir, tomar en consideración las diversas formas y textualidades a través de las cuales hemos decidido narrar(nos) la violencia.

GR—: En relación con la violencia pudimos ver cómo se gestan determinados modelos y coincidimos en que los videojuegos no los inventan, sino que los transmiten. Y esto vale para otros aspectos de los juegos, lo que explicaría, en parte, el éxito de tal o cual formato y su comercialización que no resultan válidas universalmente. Pienso esto en relación con el

tema del isomorfismo del que hablás, hasta ahora siempre relacionados con los videojuegos comerciales pero ¿lo mismo pensás para el caso de los juegos serios?

PM: En el caso de los juegos no comerciales o que definí medio rápidamente como “serios” (sería más justo decir no comerciales pienso ahora, pues siguen siendo juegos), creo que la particularidad está dada en el modo en que torsionan esa expectativa o recursividad de los clichés, los modelos remanidos, los giros argumentales ya conocidos a través de la literatura masiva o el cine hollywoodense, es decir que creo que también participan de esa lógica isomórfica porque refractan aspectos de la misma cultura, pero incorporan mucha más información novedosa que los otros textos más centrados en replicar o conservar información. La diferencia estaría dada no tanto por el grado de distancia con respecto a ciertos referentes, sino por el modo en que esa utilización de tal o cual situación de la vida cotidiana, del acontecer político o del sentido común es modelizado lúdicamente para comunicar otra cosa distinta a lo esperable. Hay videojuegos que logran, incluso retomando esas referencias, densificar tanto la información sobre ese asunto que causan esa especie de “extrañamiento” frente a lo que creíamos muy conocido o incluso a las expectativas de resolución narrativa a la que determinada épica bélica nos tiene más que acostumbrados, automatizados. El éxito comercial de los FPS guarda, creo yo, cierta relación con esta capacidad de sincronizarse o no entrar en contradicción con otros modelos de mundo que desde las noticias, el cine, la literatura y las series se modeliza con la misma orientación semántica. Lo curioso de notar es cómo esos modelos van agotándose y deben ser sustituidos por otros que en un principio son más o menos disruptores, pueden incluso mostrar aspectos desatendidos de un tema (cambiar el enemigo del comunista, al terrorista de Medio Oriente y por último al soldado invasor chino, como se percibe en las sucesivas entregas de la saga *Battlefield*) o apuntar directamente al corazón mismo del “género” (como por ejemplo el caso que citaba antes del *September 12th*: ¿cómo se gana en ese juego de disparos, cómo se acaba una guerra que incrementa los enemigos mientras más disparamos? Dejando de disparar). Son fabulosas las formas en que algunos videojuegos implosionan los géneros desde adentro mismo de esos géneros y los torsionan para llevarlos casi al punto de su contradicción. Otros juegos, como por ejemplo *Alt-Frequencies*, el bellísimo *Journey* o el atrapante *Gorogoa*, por citar solo algunos que he disfrutado mucho, apuestan a proponer otras experiencias desde géneros textuales no comerciales como los del *puzzle* o retomando la belleza visual y sonora (con una mínima complejidad narrativa) de las primeras aventuras gráficas.

GR—: Sin dudas las posibilidades que brindan los juegos son prácticamente infinitas, tanto al momento de jugar como al de estudiar, el de enseñar, el de aprender. En relación con las vinculaciones entre videojuegos y procesos de enseñanza y de aprendizaje quería preguntar si has participado de experiencias áulicas con videojuegos. Y en ese caso ¿cómo llegaste a esta experiencia?

PM—: Sí, tuve esa inmensa suerte. Una cosa es jugar en la soledad de tu “biblioteca” como diría Borges (bueno, él habla de la lectura en su ensayo acerca de los clásicos, pero me permito parafrasearlo porque jugar videojuegos representa para mí una suerte de lectura), otra cosa es investigar videojuegos y otra muy distinta es tratar de pensarlos junto a colegas docentes o junto a alumnos/as (que son jugadores/as, pero que ofician en cierto lugar y tiempo como alumnos/as). He dictado talleres para futuros/as docentes y colegas que ejercen la docencia en varios lugares del país, en Brasil y también en algunos congresos específicos vinculados con la docencia por invitación de colegas interesadas/os en mi tema de investigación. También en mi labor docente cotidiana como profesor a cargo de prácticas docentes de futuros profesores de Lengua y Literatura en Español. En general, es una experiencia hermosa ir desanudando la desconfianza instintiva que genera una frase inicial ante el auditorio como, por ejemplo, “Pensemos a los videojuegos como literatura...”. De allí en más, creo que funciona encontrar puntos de contacto entre teorías de la lengua y la literatura conocidas por docentes y el modo en que podrían funcionar para analizar algunos aspectos de los videojuegos. También, por supuesto, aportar muchos ejemplos y mostrar sobre todo lugares donde conseguir juegos, y si es gratis mejor (el portal <http://www.gamesforchange.org/> es de cita obligatoria aquí). Pero sobre todo, lo interesante de esa experiencia con docentes es mostrar el carácter histórico-cultural de los textos para mostrar cómo las acusaciones y sospechas que tuvieron que afrontar el cine y la televisión en su momento como textos culturales válidos para ingresar en el aula tienen eco en algunas de las acusaciones contra los videojuegos. Mi propuesta allí es mostrar de qué modo la cultura digital nos atraviesa y constituye subjetividades contemporáneas y que, de hecho, los videojuegos están ya metidos en el aula de polizón. La pregunta acerca de sí/no utilizar videojuegos se torna anacrónica y conviene más pensar cómo, cuáles, cuánto, y en qué medida pueden entrar a formar parte del ecosistema de textos culturales que normalmente manejamos en el aula.

Con alumnos y alumnas la cuestión es mucho más exigente, porque allí la clase se destina a usuarios cotidianos y amplios conocedores del tema del que estoy hablando. Allí mi estrategia es la contraria: provocar enlaces, suscitar conexiones donde los propios juegos (sobre todo los comerciales) no los producen ni los alientan, porque allí me parece que tiene

todo su valor nuestra actividad como docentes e investigadores: mostrar la complejidad del mundo a partir de la diversidad de los lenguajes en los que se expresa. El Mercado (lo pongo en mayúscula como una forma de personificar cierto conjunto de dispositivos en el marco general del sistema ideológico hegemónico del capitalismo) opera quizá descoyuntando esa capacidad de lectura global o con cierto espesor. Luego de la tesis de Baricco acerca de las subjetividades “bárbaras” y los “sistemas de paso”, no querría sonar a nostálgico ni mucho menos, porque no lo soy, si bien provengo de la cultura libresca; cuando digo “espesor” me refiero al hecho de invitar a nuestros/as alumnos/as a poder multiplicar las relaciones de sentido y las inferencias, a incentivar un mayor alcance y desobediencia a ese modo de lectura hipertextual e hiperquinético que tienen los/as más jóvenes, de modo tal que esos recorridos de lectura no sean los preestablecidos por el mercado (del videojuego al libro, de allí al *merchandising* y poco más allá de un círculo de consumo) sino recorridos propios, originales y políticamente disonantes en algún punto. Sobre ello recuerdo la actividad de extensión universitaria “Lecturas en juego” que realizamos en el Espacio de Memoria “La Perla” en Córdoba junto a tres excelentes docentes (Natalia Maders, Eliana Guerra y Laura Soria) con alumnos de los años intermedios de Escuela Media de una localidad cercana al Espacio (Malagueño) (<https://www.youtube.com/watch?v=LA02pRw8hQk>). Allí nos propusimos conectar la escucha, lectura y comentario de cuentos con videos de youtube, actividades de búsqueda del tesoro y videojuegos con captura de movimiento corporal, a partir de los recursos tecnológicos disponibles en el Centro Educativo en DD.HH. Eduardo Requena que funciona en el Espacio La Perla. La idea era poner en juego la lectura como un proceso más allá de los soportes y como una práctica cultural que requiere para su incentivo no sólo el análisis (cosas que acontecen a diario en cualquier hora de Lengua y Literatura), sino también el contagio del placer y sobre todo, parafraseando a Aidan Chambers, hablar acerca de lo que leemos, vemos y jugamos. Y todo eso acontecía, además, en un ex centro de la Dictadura, lo que venía a significar entonces un conjuro contra el silencio impuesto y una celebración de la lectura y la libertad de hablar.

Los caminos que llevan de los videojuegos al aula (y viceversa) son misteriosos. Tuve la suerte de poder conversar con alumnas/os y docentes sobre videojuegos en estas instancias y nada de lo que pienso sería lo mismo si no hubiese tenido esa inmensa suerte.

GR—: Creo que coincidimos en esa paráfrasis de Borges, así como también en la consideración de que uno ha tenido suerte de poder jugar en relación con diferentes experiencias de extensión universitaria. Nosotros estamos convencidos de que la gamificación, las diferentes apps, todo sirve al momento de enseñar y aprender. Los alumnos siempre responden bien y ellos encuentran muchas veces las relaciones o las

aplicaciones que a nosotros nos cuesta ver. Ellos piensan digitalmente. Por ello a veces en las clases recurrir a ejemplos de la literatura o del cine clásico no resulta atractivo, como puede resultar en cambio recurrir a las series televisivas. Nosotros hemos explorado con Umberto Eco. La pregunta es ¿siempre es posible este diálogo entre videojuegos y series televisivas ¿Cuáles son los límites, si es que los hay?

PM—: No creo que sea siempre posible, o al menos no sin sacrificar en algún punto de esa equiparación de lenguajes ciertos rasgos específicos o texturas particulares de cada uno de los lenguajes en situación de encuentro para hacer posible ese diálogo. La serie televisiva cuenta, en cuanto texto para ser visionado, cierto manejo de los elementos escenicos, narrativos y del punto de vista que escapan en cierto modo a nuestra voluntad como televidentes. Somos espectadores de eso que acontece y el impacto emocional es provocado por la combinación muy calculada (por una conciencia de autor) para suscitar eso. El elemento interactivo, digamos, se basa en un esquema en donde algunos miran lo que los otros hacen. En el videojuego la interactividad es también un elemento estructural calculado, pero deja margen de libertad para modificar, más o menos parcialmente, ese mundo representado, que pasa a ser no solo un mundo visionado sino también construido o moldeado en algunos de sus aspectos por el usuario humano. El diálogo con las series puede establecerse en terrenos comunes del análisis de géneros, en el abordaje de temas, en la caracterización de personajes, en el estudio del tiempo y el espacio, y en un largo etcétera que puede tener que ver con encontrar elementos de la narratividad en común. No siempre es posible, sin embargo, con juegos donde deliberadamente esa narratividad se boicotea, o en el caso de un simulador por ejemplo que tenga una narrativa mínima o muy difícil de reconstruir. La serie televisiva (y la cinematográfica creo) es deudora de la narrativa literaria, que ha absorbido a su vez la vieja práctica de la narración oral mítica o legendaria que nuestra cultura humana atesora desde hace siglos.

Sí he tenido muy buenos resultados con algunos juegos que, incluso sin resignar la interactividad, se estructuran como series y van siendo desplegadas narrativamente bajo el formato de las series televisivas (*Lost via Domus*, *Quantum Break* o el bellísimo ejemplo de *Life is Strange*), pero creo que el diálogo allí planteado no es tanto con la serie televisiva moderna sino con la lógica literaria (decimonónica) de la novela por entregas o del folletín. Es, en cierto modo, un terreno común más próximo que el mito y el viejo hábito cultural de contar, que series y videojuegos podrían compartir: la fórmula de dosificar la información, regular la tensión narrativa y considerar los cambios de fortuna y los clímax narrativos con los que ya el folletín del XIX había experimentado.

GR—: Interactividad, jugabilidad son temas esenciales para que un juego resulte atractivo. Una de las cuestiones que me interesan especialmente tiene que ver con la cuestión del tiempo y los videojuegos, la idea de que los tiempos se recrean con precisión pero a la vez resultan siempre atemporales en virtud del “presentismo” de los juegos. ¿Qué opinión tenés al respecto?

PM: Es interesantísima la cuestión del tiempo, y también su relación con el espacio si lo pensamos en clave indisoluble como lo hace Bajtín cuando reflexiona acerca de los cronotopos artísticos. Lo interesante de la recreación del tiempo “en” el videojuego es, por una parte, el cada vez más demandante trabajo de documentación, asesoría y producción que requieren los videojuegos y que abre un espacio de diálogo muy atractivo para diversas disciplinas, desde la Arquitectura, hasta la Historia y el Arte. Por ejemplo, reconstruir Florencia del Renacimiento para incardinar allí la peripecia de Ezio Auditore en algunos capítulos de la saga *Assassin’s Creed*, o el cuidadoso trabajo de Crytek en *Ryse: Son of Rome*, o de Asobo Studio en *A Plague Tale: Innocence*. Son modos de reconstruir, en cierto modo, no solo un escenario sino una dimensión histórica que se expresa en múltiples aspectos. Ahora bien, la otra cuestión que apuntás en tu pregunta es la experiencia del tiempo mientras se juega, lo que excede al marco del videojuego y comprende también no solo el lapso de tiempo invertido en jugar (que puede ser o no equivalente al del tiempo transcurrido en el mundo del juego; baste como ejemplo el transcurrir de siglos en *Age of Empires* en pocas horas de juego) y también el modo en que la dimensión temporal del presente de quien juega condiciona, contamina, penetra ese cronotopo del juego. Pensar que no hay relación entre esas temporalidades sería, creo, empobrecer la capacidad semiótica de los juegos para (re)construir significado, porque es en la intersección o negociación que se habilita entre esos contextos epocales donde se construye significado. Diríamos desde Bajtín que esto hace a la capacidad dialógica de los enunciados y a la capacidad de responder y suscitar respuestas a futuro que posee todo texto. *Space Invaders*, un juego de 1978, construye ciertamente una experiencia presentista de juego que tiene la duración de la partida, pero si somos capaces de conectar esa experiencia efímera y puntual con una larga cadena que es discursiva, es política y es histórica, acaso descubramos como lo hace Baricco en su libro *The Game* que ese videojuego en particular tiene todo un sentido en el contexto de la guerra fría, pero también en el contexto de surgimiento de una nueva forma de subjetividad, que podríamos llamar “cultura digital”. Constituye la vértebra cero, dice Baricco, de una cadena montañosa que solo ahora (más de cuarenta años después) apreciamos con nitidez. La propia lógica del hipervínculo que está en el ADN del videojuego se mueve bajo coordenadas de desplazamiento espacial y temporal, en una deriva que no

es solo en cadena sino también geológica, mediante citas, alusiones, tributos y toda una gama de referencias que hacen al espesor memorial de cualquier texto cultural, incluido el videojuego. La atemporalidad de los juegos es, creo yo, un efecto o modo de lectura más que una condición específica de los juegos. Lo que veo allí, en ese videojuego que posee una lógica temporal propia y que transcurre durante una sesión de juego que tiene una duración específica, en una época y lugar determinado, es una situación de intensa superposición e interrelación entre dimensiones históricas, que pueden distinguirse a fines analíticos, pero que actúan solidariamente a la hora de producir sentido.

GR—: Bueno quería agradecerle por la entrevista que resultó de sumo interés para mí y seguramente resultará de interés para nuestros lectores. Antes de despedirnos ¿alguna reflexión final que quisieras compartir?

PM—: Agradecerles a ustedes por esta conversación, por las preguntas que siempre son bienvenidas a la hora de clarificar las propias ideas para corregirlas y enriquecerlas en el diálogo. Creo que esa es la idea nodal que atraviesa esta entrevista y que he querido transmitir: incentivar el diálogo con textos sospechados y sospechosos, dejados de lado, considerados banales o infantiles, y señalar algunos interrogantes para poner en tela de juicio no tanto su pertinencia o calidad, sino las propias representaciones que nos guían a la hora de leer la textura del mundo y la espesura de la cultura humana. Creo que lograr mirar a los videojuegos como punto de mira de esa complejidad cultural es un buen ejercicio reflexivo para desnaturalizar las propias certezas. Podríamos haber hablado de otra cosa en su lugar (literatura, cine, cómic, etc.), pero me interesan los videojuegos por su versatilidad, su atractivo, su inquietud semiótica y su fascinante capacidad para incrementar nuestra experiencia acerca del mundo. Y también me interesan porque los siento coetáneos y porque leerlos significa, tal como dije al principio, una experiencia de diálogo con viejos conocidos de infancia. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baricco, A. (2008). *Los Bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

Baricco A. (2019). *The Game*. España: Anagrama.

Marta Haro Cortés (dir.), *Libro de las tres razones*. Estudios y edición. Valencia, Parnaseo - Monografías medievales, 2018, 155 pp., ISSN 2340-3748. En <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>

Fecha de recepción: 5/10/2019

Fecha de aprobación: 18/10/2019

En las últimas décadas, la web se ha poblado de una cantidad cada vez mayor no sólo de manuscritos digitalizados, sino también de ediciones críticas de acceso abierto que, por lo general, se habían circunscrito sólo al ámbito del impreso consumido por un pequeño círculo de especialistas.

Este ha sido hasta hace pocos años el caso de las obras de don Juan Manuel. Sus textos, nacidos en el manuscrito, corrieron una suerte desfavorable durante los siglos XIV y XV, perdiéndose algunas obras de forma irremisible, como el *Libro de la cauallería*, y otras copiándose rara vez, como el *Libro de los estados*; por lo que solo conservamos la mayoría de ellas en dos manuscritos del siglo XV, el 6376-BNE, mutilado en parte —razón por la que el *Libro del cauallero et del escudero* sobrevive de forma incompleta— y el 1356-BNE, que conserva el único ejemplar conocido de la *Crónica abreviada*. Una excepción fue el *Libro del Conde Lucanor*, del cual se conservan cinco manuscritos, tres del siglo XV (ms. 15-RAE, ms. 9-29-4/5893-RAH & ms. 4236-BNE) y dos del XVI (ms. M-92 - Biblioteca Menéndez Pelayo & ms. 18415-BNE), y también alcanzó, en el siglo XVI, el

carácter de obra impresa en la edición sevillana de Argote de Molina de 1575. No obstante, durante siglos el interés de los editores no volvió a recaer en este autor castellano.

Recién en el siglo XIX, Pascual de Gayangos (1860) se propuso recuperar algunos de aquellos textos medievales como parte del tomo 51 de la *Biblioteca de Autores Españoles* que se dedicó a los *Escritores en prosa anteriores al siglo XV*, donde don Juan Manuel ocupó un lugar junto a los *Castigos* de su padrino Sancho IV. Sin embargo, la idea de unas “obras completas”, que elida las pérdidas ya referidas y que restituya parcialmente las ambiciones del autor de un *corpus* integrador de sus escritos, permaneció como un horizonte que por diferentes motivos no se alcanzó durante todo el siglo XIX y parte del XX. Durante tal periodo los rescates de sus obras fueron parciales y esporádicos hasta que en 1982-83, en torno al cuadrigésimo aniversario del natalicio de don Juan Manuel, José Manuel Blecua presentó en la editorial Gredos dos tomos en los que se encontraban todos los textos manuelinos conocidos editados filológicamente y respetando las normativas paleográficas. Recién al entrar el siglo XXI se pudo

conocer otra edición de las obras completas realizada por Carlos Alvar y Sarah Finci para la Fundación José Antonio de Castro en el año 2007.

Pero en el ámbito de las humanidades digitales no se encuentra ningún trabajo equivalente en toda esta década, exceptuando la publicación de los manuscritos como parte de la *Biblioteca Digital Hispánica* de la Biblioteca Nacional de España en el año 2008. Por ello, es muy valioso y valorable el proyecto de divulgación que dio origen al servidor web *Parnaseo* de la Universitat de València. Su tarea para volver accesible las obras de este ricohombre, en particular, comenzó con la publicación online de la edición realizada por Alvar y Finci, pero a partir del año 2014, bajo la dirección de Marta Haro Cortés, se emprendió la tarea de reeditar los textos manuelinos acompañadas de estudios preliminares especialmente elaborados por diversos investigadores para el *Aul@Medieval*, un espacio dedicado a las letras castellanas medievales dentro de *Parnaseo*.

La elaboración de dichas ediciones digitales dirigidas por Haro Cortés estuvo enmarcada, a partir del 2016, en el proyecto de investigación *Parnaseo*, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Reino de España, referencias FFI2014-51781-P & FFI2017-82588-P (AEI/FEDER, UE), y finalizó el año 2018 con la publicación de la *Crónica abreviada* y el *Libro de las tres razones*. A partir de la

primera obra que se decidió publicar en julio de 2016, el *Libro del Conde Lucanor*, cada uno de los ocho libros se abre con un estudio introductorio de M^a Jesús Lacarra titulado “Don Juan Manuel (1282-1348): orgullo nobiliario y escritura” (2016) en el que se contextualiza al autor y su época y es seguido por otro de carácter específico que introduce alguno de los textos de don Juan editados por Alvar y Finci. Así, la edición de las enseñanzas de Patronio a Lucanor se acompañan de un estudio de la misma investigadora, y de otro de Antonio Huerta. Ese mismo año también se subió a la red el *Libro del caballero y del escudero*, el *Libro infinido* y el *Tratado de la Asunción de la Virgen María*, este último también acompañado de un estudio de Lacarra (2016) titulado como la obra de don Juan.

Por su parte, en el año 2017 se encaró el estudio y publicación de una obra extensa y cumbre de su prosa, el *Libro de los estados*, acompañado de un estudio homónimo de Fernando Gómez Redondo (2017), y de otra más breve y menos ambiciosa, el *Libro de la caza*, precedido de otro estudio de José Manuel Fredejas Rueda (2017). Finalmente, el año 2018 vio concluir este proyecto de largo aliento con la publicación de la *Crónica abreviada*, con su correspondiente estudio a cargo de Lacarra (2018), y del *Libro de las tres razones*, cuyo estudio preliminar estuvo a cargo de Leonardo Funes (2018).

Esta es la obra que reseñamos por tres razones: en principio porque cierra el proyecto; en segundo término por ser uno de los textos en donde más libremente don Juan Manuel deja correr su pensamiento por un entrelazado hilo de teología y política, de familia y poder; y, finalmente, por ser una buena síntesis de la dinámica académica que permiten las humanidades digitales. En efecto, según la cronología de las obras más extendida, el *Libro de las tres razones* fue el último de un marcado carácter político del autor y cierra su postura final en la lucha con el linaje “maldito” de Alfonso XI por lo que haberlo elegido para concluir el proyecto no deja de tener un importante valor simbólico. Sin embargo, lo más valioso que a nuestro criterio debe reseñarse en este trabajo es su carácter colectivo, en el que se han dado cita muchos de los referentes vivos más importantes en la materia, sin importar las distancias físicas entre ellos. Por eso, es significativo en tanto que la voz manuelina de la edición de Alvar y Finci dialoga con la de un investigador literario y filólogo rioplatense, Leonardo Funes, que nos explica la síntesis argumental de la obra y las razones por las que actualmente el título de la obra oscila entre *Libro de las armas o de las tres razones*, para luego ocuparse del género y del contexto histórico de la obra para finalmente abordar su aspecto más crucial: la ideología señorial. De esta manera, la plataforma creada por Haro Cortés permite pensar en el desarrollo de

ediciones de textualidades extensas como las de don Juan Manuel en las que puedan colaborar especialistas de diversas partes del mundo con sus lecturas interpretativas específicas de la obra y el autor.

En suma, la culminación de este primer proyecto de humanidades digitales sobre la obra manuelina abre una puerta a otras posibilidades de intervenirla en la que sea posible interrelacionar diversos manuscritos y sus variantes, como ha ocurrido con la *Estoria de Espanna* editada por Aengus Ward (2016), a la vez que dar acceso a una obra filológica sería de inconmensurable importancia para el trabajo de cualquier científico. Por ello, el trabajo que aquí se reseña consideramos que debe ser tomado como una primera experiencia que sondea en las posibilidades que el ámbito digital brinda al romper la linealidad de la paginación del libro físico, de la cual lamentablemente esta edición aún no se ha librado definitivamente, sin ser esto óbice para valorar la empresa emprendida por la Universitat de València.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, C. y Finci, S. (Eds.). (2007). *Juan Manuel. Obras completas*. Madrid, España: Fundación José Antonio de Castro.
- Blecua, J. M. (Ed.). (1982-1983). *Obras completas. Don Juan Manuel*. Madrid, España: Gredos.

- Lacarra, M. J. (2016). Don Juan Manuel (1282-1348): orgullo nobiliario y escritura. En M. Haro Cortés. (Dir.), *El Conde Lucanor. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Lacarra, M. J. (2016). El Conde Lucanor: contar para enseñar. En M. Haro Cortés. (Dir.), *El Conde Lucanor. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Huertas, A. (2016). Don Juan Manuel: personaje literario contemporáneo. En M. Haro Cortés. (Dir.), *El Conde Lucanor. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Lacarra, M. J. (2016). Tratado de la Asunción de la Virgen María. En M. Haro Cortés. (Dir.), *Tratado de la Asunción de la Virgen María. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Fredejas Rueda, J. M. (2017). Libro de la Caza. En M. Haro Cortés. (Dir.), *Libro de la caza. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Gómez Redondo, F. (2017). Libro de los estados. En M. Haro Cortés. (Dir.), *Libro de los estados. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Lacarra, M. J. (2018). Crónica Abreviada. En M. Haro Cortés. (Dir.), *Crónica abreviada. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Funes, L. (2018). Libro de las tres razones (o Libro de las armas). En M. Haro Cortés. (Dir.), *Libro de las tres razones. Estudios y edición*. Recuperado de <http://parnaseo.uv.es/AulaMedieval/>
- Gayangos, P. de (Ed.). (1861). *Escritores en prosa anteriores al siglo XV*. Madrid, España: M. Rivadeneyra, Impresor.
- Ward, A. (2016). *Estoria de Espanna Digital*. Birmingham: University of Birmingham. Recuperado de <http://estoria.bham.ac.uk/edition/>

Federico Asiss González
Universidad Nacional de San Juan

George Kalmpourtzis. *Educational Game Design Fundamentals - A Journey to Creating Intrinsically Motivating Learning Experiences*. CRC Press Book, 360 pp., 2019, ISBN 9781138631540

Fecha de recepción: 13/5/2019

Fecha de aprobación: 8/7/2019

El autor es bachiller en educación e ingeniería y magister en sistemas de información y diseño pedagógico. Reconocido diseñador de videojuegos serios, educador y experto en experiencia del usuario. Fundador de varios estudios de diseño, ha producido numerosos videojuegos. Es consultor de corporaciones y ONG, actualmente oficia de director del Laboratorio de Diseño Infinitivity con base en Francia.

En su libro describe el aprendizaje como un proceso continuo de adquisición de conocimiento y habilidades, que disparan cambios de percepción de la realidad y en el comportamiento frente a ella. En ese proceso también actúa el entorno cultural del jugador, al afectar su comprensión de los conceptos a aprender. Cualquier situación es una oportunidad para aprender sea en un contexto formal o informal, los videojuegos didácticos son útiles en ambos contextos, pero su uso y diseño será diferente.

El conocimiento está relacionado con nuestra capacidad de aprender, nuestros sentimientos y nuestra actividad psicológica. Todos ellos afectan el modo en que adquirimos y procesamos el conocimiento, desarrollamos nuestras habilidades y valores.

Los videojuegos como herramienta de aprendizaje utilizan una actividad divertida para introducir conceptos educativos. Para ello debemos entender la necesidad de aprender de las personas, qué necesidades desean satisfacer al hacerlo, pues al identificarlas se pueden establecer estrategias de motivación para el videojuego. Sean estas intrínsecas (interés en el tema) o extrínsecas (relacionadas con recompensas externas).

Al diseñar un videojuego, se diseña la experiencia del jugador, para ello se debe identificar la motivación intrínseca y desarrollar el videojuego para proponer las metas que cautivan la atención del alumno (el objetivo final).

La experiencia trata sobre continuidad (relacionada con la comprensión de la audiencia) e interacción (relacionada con el impacto del videojuego en los jugadores y viceversa). Crear experiencia mediante videojuegos más que manipular recursos digitales y materiales, consiste en identificar los atributos principales por los que se juega.

El autor recorre varios tipos de videojuegos analizando su impacto en el

aprendizaje, de lo que surge que la efectividad de los mismos, depende del equilibrio entre el juego y el aprendizaje y concluye que para lograrlo se debe comprender el contexto en que se desarrolla el juego.

Es preciso que los diseñadores sean capaces de escuchar, observar, comunicar sus ideas, y estar predisuestos a aprender constantemente. Al mismo tiempo deben ser conscientes del hecho de que los videojuegos no sirven para todo, por ello es una habilidad importante ser capaz de: comprender cuándo y cómo es útil diseñarlos o usarlos.

El diseño de videojuegos involucra muchos roles, cada uno con sus conocimientos y lenguaje, por ello para crear videojuegos atractivos es preciso lograr que todos los interesados trabajen armónicamente, manteniendo un balance entre lo posible y lo imposible, la realidad y la imaginación, lo objetivo y lo subjetivo, la fantasía y lo factible. En la búsqueda del equilibrio entre pedagogía y juego, el autor analiza varios videojuegos de acuerdo con cinco dimensiones: estética, historia, mecánica, tecnología y pedagogía. Prestando atención a la conexión entre ellas y como afectan al diseño.

El mencionado equilibrio depende del diseño. Existen varios enfoques, en general son iterativos. El autor destaca los que usan prototipos pues brindan la

oportunidad de diseñar, probar y evaluar el videojuego constantemente.

Según el autor, determinar en forma temprana los objetivos de aprendizaje es crucial, para ello es necesario contar con expertos educativos desde el comienzo. Estos, mediante las teorías del aprendizaje (en la obra se recorren el conductismo, el constructivismo y el cognotivismo) deben construir una lista de objetivos claros, simples, que se puedan medir y orientados al jugador.

Las mecánicas se expresan a través de narrativas que describen las acciones que ocurren dentro del videojuego. Para su construcción es importante valerse de patrones y plantillas de mecánicas, personajes, narrativas y efectos. También es útil la experiencia en videojuegos anteriores (exitosos o no). Estos elementos son un excelente material para diseñar o imaginar nuevos videojuegos. También para visualizar los problemas que surgirán en el desarrollo.

Un aspecto importante a tener en cuenta al diseñar un videojuego educativo es su género, pues hay géneros que se prestan mejor para enseñar un contenido que otros. Por ello el autor nos indica que es preciso observar los objetos que participan del videojuego y cómo lo hacen, las reglas, el uso del espacio, los castigos y recompensas.

Al momento del diseño es preciso tener en cuenta que uno de los atractivos

del videojuegos es el desafío, el diseño de actividades desafiantes no es fácil, es preciso establecer un grado de desafío, pues muy poco aburre si es demasiado asusta. El videojuego consiste en tomar decisiones. Los resultados de estas pueden ser ventajosos o desventajosos respecto al desafío, el aprendizaje o la atmósfera del videojuego.

Por último una sección de juego implica demostrar habilidad y sentido de oportunidad. Desafío, toma de decisiones y habilidades necesarias para ganar el juego. Estas impactan en la experiencia del jugador y su forma de aprender.

Los videojuegos educativos deben contar con un tiempo de reflexión a lo largo del juego sino la experiencia de aprendizaje es incompleta. El autor recorre las técnicas a usar para tener esto en cuenta en el diseño. Conocer la audiencia (nuestros potenciales jugadores), nos permitirá diseñar videojuegos efectivos, pues al identificar y cubrir sus necesidades y expectativas, logramos que se sientan cómodos jugando. En la obra se analizan las dimensiones de la audiencia que afectan el perfil del jugador.

Las historias de los videojuegos deben reflejar la experiencia de aprendizaje dentro de las mecánicas del juego. Kalmpourtzis nos advierte que hay diferentes maneras de crear historias: predefinidas o que varían con el avance del juego, con tiempo lineal o no. La historia representa la interacción de los

jugadores con el espacio, los objetos y los eventos. El autor analiza los personajes y su impacto en la historia.

El autor nos hace ver que todos los aspectos enumerados anteriormente no lograrían su cometido a pesar de un diseño cuidadoso, si el acceso visual al juego o su estética son diseñados en forma descuidada, pues esto conspira contra la jugabilidad y la inmersión. Para evitarlo, el autor analiza diversas técnicas que buscan un uso intuitivo del juego, la existencia de instrucciones claras y que permitan la interacción entre jugadores, faciliten el flujo y apoyen el aprendizaje.

Kalmpourtzis recalca la necesidad de probar los videojuegos para garantizar la ausencia de errores, identificar problemas potenciales y evaluar el juego, en particular su impacto en el aprendizaje, esta evaluación puede continuar mucho después de terminado el desarrollo del juego.

Los videojuegos educativos son productos de software, es preciso documentar su desarrollo y trazar las decisiones que se adoptaron en su diseño, el autor en su último capítulo menciona las cualidades que deben contener los documentos de diseño de un juego educativo.

Adolfo Tomás Spinelli
Universidad Nacional de Mar del Plata