

Presentación Gamificación, videojuegos y eSports

Presentation Gamification, videogames and eSports

Editores invitados

Manuel Jiménez López

<https://orcid.org/0000-0002-5877-3482>

*Departamento de Didáctica de la Educación Física y Salud, Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja
Cátedra de esports, Universidad de Málaga*

Manuel Fernández Navas

<https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Málaga
Cátedra de esports, Universidad de Málaga*

Ana Yara Postigo Fuentes

<https://orcid.org/0000-0001-7965-1911>

*Institut für Romanistik, Heinrich-Heine Universität (University of Düsseldorf)
Cátedra de esports, Universidad de Málaga*

En primer lugar, queremos agradecer la enorme cantidad de trabajos de investigación, reflexiones académicas y futuras direcciones recibidas en este monográfico. Por desgracia, el espacio era limitado y de los más de 40 trabajos recibidos hemos tenido que elegir aquellos que mayor impacto científico, a criterio de los revisores externos, han tenido. La calidad de los manuscritos ha sido digna de mención, por ello consideramos importante señalar nuestro agradecimiento general por la confianza y esfuerzo de los autores. Este monográfico presentará la compilación de los trabajos seleccionados y su aportación al ámbito académico.

Los videojuegos, aunque comúnmente criticados por sus supuestas contribuciones a la adicción y la violencia, no tienen una relación directa con comportamientos agresivos según investigaciones recientes. Este documento explora cómo, si se implementan de manera estratégica en entornos educativos, los videojuegos pueden ser una herramienta poderosa para facilitar el aprendizaje, promoviendo habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, y la cooperación.

Videojuegos, sociedad y veredictos

Los videojuegos se han establecido desde hace tiempo como una parte integral de la cultura popular. No obstante, contrasta la alarma social y la preocupación de muchas familias tan extendida, con los hallazgos de investigaciones que muestran falta de correlación directa entre videojuegos y conductas agresivas (Khün et al.,2019; Przybylski y Weinstein, 2019; Mathur y VanderWeele, 2019). A pesar de su popularidad y su reconocimiento como la principal industria de ocio en España, los videojuegos a menudo son malinterpretados y estigmatizados por la sociedad y los medios de comunicación. Cuestión que quizás tenga que ver con lo que se ha venido a llamar por algunos “negacionismo digital” (Sánchez Vera y Adell, 2023).

Esta distancia entre conocimiento académico establecido y conciencia social nos hace pensar en las palabras de Aguilera y Méndiz (2005, p.2):

A cualquier desapasionado y riguroso observador le ha de resultar sin duda curioso –si no paradójico- contemplar la notable distancia que en muchas de nuestras sociedades se da entre el decir y el hacer en relación con distintas manifestaciones de la cultura popular –entre otras, la constituida por los videojuegos. Pues, por más que esas manifestaciones representen una sólida base en la que se apoyan diversas prácticas culturales que mantiene cotidianamente la inmensa mayoría de la población, sin embargo, buena parte de la comunidad científica, de las autoridades públicas y de los integrantes de otros colectivos que ostentan un mayor o menor liderazgo social sostiene un discurso que rechaza esos fenómenos –cuando no los descalifica globalmente.

Como vemos, el debate sobre si los videojuegos son buenos o malos es complejo y no se puede resolver con una respuesta simple, ya que, si bien la tecnología no es neutra (razón de más para educar en su uso), como cualquier otra herramienta, su impacto depende cómo las usemos.

El ejemplo del ajedrez es revelador: si un niño o niña invierte seis horas jugando ajedrez, sus familiares podrían sentirse orgullosos y compartirlo con otros; sin embargo, si se tratara de seis horas jugando videojuegos, es probable que sus padres consideren necesario consultar a un psicólogo. Este contraste subraya cómo la percepción de lo que es bueno o malo, saludable o perjudicial, varía ampliamente según la perspectiva cultural hacia la actividad en cuestión. Ambas actividades, jugar ajedrez o videojuegos, pueden ser consideradas igualmente saludables o problemáticas dependiendo de cómo sean vistas por el entorno social.

A esta cuestión se suma también que el estilo de vida actual y los retos para equilibrar el trabajo con la vida familiar han llevado a que los videojuegos a menudo se conviertan en una actividad solitaria para los niños y niñas, mientras la familia aprovecha este tiempo para realizar otras tareas. Es esencial que las familias reconozcan la importancia de participar y acompañar a sus hijos en esta actividad, tal como lo harían con los juegos tradicionales. Aunque la industria, como fue con el caso de Nintendo con su consola Wii, ha intentado promover los videojuegos como una actividad familiar, esta visión aún no es prevalente (quizá lo sea en generaciones posteriores en las que padres y madres han sido jugadores de videojuegos).

Videojuegos y educación

La percepción negativa y los prejuicios sobre los videojuegos en la sociedad suelen ignorar las evidencias científicas que no los demonizan, sino que los consideran como una evolución moderna de los juegos tradicionales, impulsada por el avance tecnológico.

No obstante, el punto central al que queremos llegar con esta exposición es el relacionado con la educación formal. La experiencia que un joven tiene al jugar videojuegos choca frontalmente con la estructura y propósito de las clases escolares, que en general pueden describirse

como ambientes descoloridos y poco estimulantes (Fernández navas, 2015). La utilidad de los conocimientos impartidos en estas aulas frecuentemente no trasciende más allá de lo que Pérez Gómez (2000) llama cultura académica, poniéndolos en desventaja frente al atractivo y vibrante mundo que ofrecen los videojuegos.

Por tanto, cuanto más acerquemos la experiencia de aula a esta forma tradicional de vivirla donde tal y como nos explica Santos Guerra (2001) el conocimiento rara vez tiene utilidad más allá de servir para progresar en la escuela, lo que él llama “valor de cambio”, mayor será el choque de nuestro alumnado con la realidad escolar y más atractivos será el mundo digital en el que viven fuera de ella. Lo ideal sería fomentar el valor de uso del conocimiento tal y como se plantea desde la visión del currículum que Wrigley (2017) denomina Realismo Crítico.

Esto quiere decir que de alguna manera cuanto más convirtamos las clases en un entorno sin estímulos, sin retos, donde rara vez el conocimiento tiene utilidad más allá de seguir progresando en la escuela, más fácil será que nuestros chicos y chicas se sientan atraídos y dediquen más tiempo a jugar videojuegos.

Esto tiene que ver con lo que plantean Aguilera y Méndiz (2005, pp. 3-4):

En relación con los discursos que organizan los significados socialmente atribuidos a estas tecnologías cabría aún apuntar varias cuestiones. Entre otras, que la esfera pública de nuestras sociedades no presta la debida atención a algunas de las muy importantes mudanzas que atraviesan y conmueven a los jóvenes en sus vidas cotidianas; así, como consecuencia de esta desatención y este abandono públicos, esa clase de experiencias quedan más bien confinadas en el nivel de lo privado, en el que diversas industrias vinculadas con el consumo juvenil sí han sabido detectar muchas de las expectativas y demandas que sienten los jóvenes, así como conferirles cierto sentido -proporcionado a estos segmentos de la población universos simbólicos consistentes y coherentes, apoyados sobre todo en lo que cabe denominar cultura popular. Asimismo, que esos discursos –que obedecen a lógicas diferentes- se difunden por el conjunto de la sociedad y son asumidos, en una u otra medida, por sus distintos miembros; entre otros, por sus científicos –igualmente partícipes del “espíritu de su tiempo”, como diría Edgar Morin-, que orientan sus trabajos atendiendo a ciertos supuestos axiológicos, teóricos y metodológicos.

Por todo esto, nos parece relevante destacar cuáles son a nuestro juicio aquellas cuestiones más relevantes para crear esta visión peyorativa de los videojuegos en la sociedad, en muchas familias y en la escuela.

En el mundo educativo predomina la idea de que aprender pasa fundamentalmente por reproducir información con el fin de memorizarla, y a eso va encaminado, fundamentalmente, el trabajo escolar: se centra en que los y las estudiantes absorban una gran cantidad de contenidos para después recitarlos en un examen.

Esta concepción de la educación hace que sea difícil considerar los videojuegos como herramientas potentes para construir conocimientos, puesto que estos no siguen un formato estructurado de información, reproducción y comprobación de la fidelidad de la reproducción de la información inicial. Así, los videojuegos suelen verse más como formas de entretenimiento que como medios para el aprendizaje y la educación (Quesada Bernaus y Tejedor Calvo, 2016).

En segundo lugar, la interpretación de la autonomía dentro del ámbito escolar adopta una forma bastante específica. Aunque los planes de estudio y las leyes educativas suelen subrayar la importancia de la autonomía en diversas modalidades como un elemento central de la educación, la realidad en las aulas frecuentemente contradice este principio. Generalmente, se espera que todos los estudiantes realicen las mismas actividades simultáneamente y de la forma más uniforme posible. Rara vez se ve con buenos ojos que los estudiantes se dediquen a tareas diferentes o que aprendan a ritmos o de maneras distintas; la norma es que todos sigan el mismo itinerario educativo al unísono (Schmenk, 2010).

Esta situación hace que los videojuegos generen una percepción de falta de control sobre el aprendizaje, puesto que cada jugador o jugadora puede tomar decisiones, seguir caminos y ejecutar acciones que difieren completamente de las de otros.

Un tercer factor que podría estar moldeando la percepción de los videojuegos en el ámbito educativo es lo que se conoce como la lógica escolar. Según Pérez Gómez (2000), esto se relaciona con la “cultura institucional”, es decir, el conjunto de normas, significados y procedimientos que se han desarrollado y establecido dentro de las instituciones educativas a lo largo del tiempo. La prevalencia de esta lógica escolar tiene un efecto adverso en el que cualquier nueva herramienta o estrategia introducida en el sistema educativo, por más

innovadora que sea, tiende a ser absorbida y adaptada a las prácticas y metodologías existentes en lugar de provocar un cambio significativo en cómo se accede y se entiende el conocimiento.

Por último, está lo que podríamos llamar el problema generacional. La mayoría de los adultos de hoy, incluidos familiares y profesorado, crecieron en una época en la que los videojuegos no eran comunes, lo cual hace que muchos los vean como algo extraño y desconocido. Esta falta de familiaridad con los videojuegos como parte de la cultura (Aguilera y Méndiz, 2005) lleva a un malentendido del fenómeno, generando miedo y preocupación social. Para los docentes, esta brecha generacional puede dificultar la comprensión de las potenciales aplicaciones educativas de los videojuegos. Esta situación contribuye a que los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, encuentren un nicho lucrativo en promover noticias que perpetúan estos prejuicios, lo cual refuerza la desinformación y agranda la brecha entre la percepción pública y las evidencias presentadas por investigaciones y estudios académicos sobre los videojuegos.

El presente monográfico

El juego libre o espontáneo es fundamental en la educación infantil, permitiendo a los niños construir conocimiento a través de la exploración y el disfrute. Este tipo de juego, que fomenta el desarrollo cognitivo, social y emocional, debe ser una herramienta habitual en la enseñanza y no solo un premio posactividad. Paniagua y Palacios (2005) destacan que el juego se transforma con la edad, volviéndose más complejo y colectivo, un aspecto crucial para los educadores para maximizar su potencial educativo. Vigotsky (2009) enfatiza que el juego debe conservar su carácter espontáneo y libre, siendo este un espacio natural donde se construye el aprendizaje.

La teoría de Vygotsky (2009) sugiere que el juego es una zona de desarrollo próximo donde los niños son capaces de realizar tareas más allá de su capacidad individual cuando se les proporciona la asistencia adecuada. Esto se refleja en cómo los juegos espontáneos pueden fomentar habilidades sociales y cognitivas esenciales sin una estructura formal. En este contexto, el juego no solo se ve como una oportunidad para el aprendizaje directo, sino como una herramienta para desarrollar

habilidades interpersonales y de resolución de problemas que son cruciales en las etapas posteriores del desarrollo educativo.

En cuanto al Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), este se bifurca en el uso de juegos comerciales para la enseñanza y el diseño de juegos específicos para alcanzar objetivos educativos. El uso de juegos no diseñados inicialmente con fines educativos, pero adaptados para enseñar ciertos conceptos, es una aproximación que puede considerarse desde un enfoque conductista de aprendizaje (Institute of Play, 2007). En contraste, el diseño de juegos específicos para la educación permite a los educadores enfocarse en objetivos de aprendizaje particulares, creando experiencias educativas que integran directamente los contenidos a enseñar (Begg, Dewhurst, & Macleod, 2005).

En este monográfico encontraremos este enfoque en algunos artículos. Así, el artículo de Santamaría Urbieta et al., “Estrategias de pistas en escape rooms educativas: Un enfoque de minería de procesos”, examina cómo las pistas en escape rooms pueden ser diseñadas para optimizar el aprendizaje. Castañeda (Id.100713) explora la cocreación pedagógica de juegos para la alfabetización en datos, mientras que Bueno-Baquero et al. (Id.100691) discuten enfoques gamificados del pensamiento computacional en la formación docente, ilustrando cómo el diseño de juegos puede ser aplicado en contextos educativos específicos en el artículo “Enfoques gamificados de pensamiento computacional en formación docente”.

Los Serious Games, diseñados específicamente para educar sobre habilidades o conceptos particulares, son útiles para lograr un aprendizaje eficaz y pueden ser interactivos y prácticos, como se observa en juegos para aprender idiomas o habilidades específicas (Calvo-Ferrer & Belda-Medina, 2015). Casañ Pitarch, en su artículo “The Engineer: Mejora del dominio de vocabulario de ingeniería técnica en inglés entre estudiantes de grado mediante el uso de un videojuego serio”, ilustra el uso de Serious Games en la educación superior para el aprendizaje de vocabulario técnico.

La adopción de la gamificación en la educación, como se describe en el trabajo de autores como Kapp (2012) y Marczewski (2013), ha transformado la manera de entender la motivación y el compromiso estudiantil. Aplicar elementos de juego como sistemas de puntos, medallas y niveles en el aula puede incrementar la motivación extrínseca, pero es esencial que estas mecánicas se integren de manera que también

promuevan la motivación intrínseca. Esto se logra asegurando que los elementos de juego estén intrínsecamente vinculados con los objetivos educativos y que fomenten el compromiso a largo plazo más allá de las recompensas inmediatas.

La gamificación, que traslada elementos de diseño de juegos al ámbito educativo, busca motivar a los estudiantes y mejorar su participación a través de sistemas de puntos, niveles y medallas. Kapp (2012), Jo Kim (2012) y Marczewski (2013) discuten cómo estos elementos pueden hacer el aprendizaje más atractivo y motivador. Este enfoque se analiza en el artículo de Pérez Granados et al. sobre la “Gamificación en el ámbito educativo: desafíos, potencialidades y perspectivas para su implementación” así como en el análisis de Navarro-Mateos et al. sobre el “Análisis del rol docente en una propuesta de gamificación en el máster de profesorado” (Id.99871).

Además, otros artículos del monográfico, como “Videojuegos y aprendizaje en educación superior: una revisión sistemática” de Sierra-Daza et al., y “Videojuegos: implicaciones educativas en Educación Física” de Gallardo Pérez et al., discuten los beneficios de los videojuegos en la salud y la rehabilitación de la dislexia, respectivamente, destacando su potencial en diversas áreas educativas.

La integración de elementos lúdicos en la educación puede facilitar un aprendizaje más profundo y significativo. Es vital que los educadores mantengan un equilibrio entre los objetivos educativos y la autonomía del estudiante, evitando la sobreestructuración que puede limitar la efectividad de estas metodologías lúdicas (Pérez Gómez, 2000; 1991). Este enfoque holístico en la incorporación de juegos en el aprendizaje refleja la necesidad de adaptar prácticas educativas a las necesidades y capacidades cambiantes de los estudiantes, asegurando que el aprendizaje sea relevante, interactivo y motivador.

En resumen, mientras que el juego como herramienta educativa presenta numerosos beneficios, su implementación efectiva requiere una comprensión profunda de las teorías del aprendizaje, así como una cuidadosa planificación y adaptación según las necesidades específicas de los estudiantes y los objetivos curriculares. La evolución del juego en contextos educativos continúa siendo un campo fértil para la investigación y la práctica pedagógica, ofreciendo nuevas oportunidades para enriquecer y transformar la educación de manera significativa y duradera.

Referencias bibliográficas

- Begg, M., Dewhurst, D., & Macleod, H. (2005). Game-Informed Learning: Applying Computer Game Processes to Higher Education. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6). <https://www.learntechlib.org/p/107268/>
- Calvo-Ferrer, J. R., & Belda-Medina, J. R. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: Estudio de caso. *Porta Linguarum*, 24, 179-190. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/53869>
- De Aguilera, M., & Méndiz, A. (2005): “Un balance de la investigación sobre videojuegos: análisis de efectos y valoración de su capacidad educativa”. *Texto abierto*, 6, 9-52.
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Institute of Play. (2007). *An introduction to games and learning: An Institute of Play reader*.
- Jo Kim, A. (2012). Social engagement verbs. *Amy Jo Kim*. <http://amyjokim.com/2012/09/19/social-engagement-whos-playing-how-do-they-like-to-engage/>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kühn, S., Kugler, D., Schmalen, K. et al. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. *Mol Psychiatry*, 24, 1220–1234. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0031-7>
- Marczewski, E. (2013). *Gamified UK Blog*. <http://www.gamified.co.uk/>
- Mathur, M. B., & VanderWeele, T.J. (2019). Finding Common Ground in Meta-Analysis “Wars” on Violent Video Games. *Perspectives on Psychological Science*, 14(4), 705–708. <https://doi.org/10.1177/1745691619850104>
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2005). *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, Á. (1991). Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*, 8, 59-72. Recuperado de: <https://issuu.com/enguita-ey/s/docs/educacion-y-sociedad-08>

- Pérez Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Przybylski A. K., & Weinstein N. (2019). Violent video game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registered report. *R. Soc. open sci*, 6, 171474. <https://doi.org/10.1098/rsos.171474>
- Quesada Bernaus, A., & Tejedor Calvo, S. (2016). Aplicaciones educativas de los videojuegos: El caso de World of Warcraft. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 187-196. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.12>
- Sánchez Vera, M. & Adell, J. (2023). El negacionismo digital. *El Diario de la Educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/07/24/el-negacionismo-digital/>
- Santos Guerra, M. Á. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias pedagógicas*, 6, 89-100.
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil*, 2, 11-26.
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.; 3a ed.). Crítica.
- Wrigley, T. (2017). 'Knowledge', curriculum and social justice, *The Curriculum Journal*, 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1370381>