



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN - ININCO

**Videojuegos en el aula: Una propuesta asociada al desarrollo del
pensamiento crítico**

Trabajo de investigación que se presenta para ascender a la categoría de Asistente

Alexandra María Ranzolin de Marius

C.I. 12.879.679

Tutora: Morella Alvarado Miquilena

C.I. 6.125.697

Caracas, Marzo 2016

A Él que me acompaña siempre
Alejandro, Chiara, Sophia, Isabel y Elena
Francesco, Luis Enrique y Elba

Agradecimientos

Se extiende un especial agradecimiento a la Profesora Dra. Morella Alvarado Miquilena por su permanente acompañamiento y oportuna guía a lo largo del proyecto.

De igual manera la autora agradece la asesoría metodológica y estadística prestada por los profesores Tulio Ramírez, Juan Carlos Correa, Juan Ernesto Velázquez, Joel Tarazón, Genny Zúñiga, Lewiss Pernía, Alejandro Marius, Cristina Pérez y Enrique Pagá.

Se agradece también a los profesores Gustavo Hernández, Patricia Valderrama, María José Masanet, María Eugenia Arias y Cristina Navarro por su contribución en la validación de los instrumentos de recolección de datos, de igual forma, a la Profesora Mylvia Fuentes Aldana por proporcionar el instrumento para la validez de contenido a través del juicio de expertos.

Asimismo, la autora agradece la disposición y colaboración prestada por el Colegio San Francisco de Asís, la UEN Leopoldo Aguerrevere, la UECA Ricardo Greenidge, el Colegio Santa Rosa de Lima, la UE La Salle La Colina, al Colegio Parroquial Julio Velutini y el Colegio Agustiniano Cristo Rey.

Por otra parte, se agradece la asesoría de Guillermo Piñerúa y Laura Gómez en el área de videojuegos, a la Sra. Gladys Pérez por su apoyo en la búsqueda de información y a Gabriel Lezama por la asesoría en la construcción del instrumento de recolección de datos y sus sugerencias en lo relativo al consumo de videojuegos por parte de los adolescentes.

Finalmente, se agradece a la Universidad Central de Venezuela, especialmente a los estudiantes de la Escuela de Artes, y a la Universidad Monteávila, bajo la figura de sus estudiantes de la Escuela de Educación, por propiciar espacios para la investigación y favorecer el diseño y la recolección de datos para este estudio.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN - ININCO
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Autor: Alexandra María Ranzolin de Marius
Correo: aranzolin@gmail.com

Resumen

Los videojuegos constituyen ámbitos de consumo gran por parte de los adolescentes venezolanos. A través de la interacción con los videojuegos, los usuarios adquieren habilidades motrices y cognitivas, por lo que podrían transformarse en la verdadera entrada de los niños a la tecnología y a la interactividad que en ellas se involucran. De ahí que se considere necesario abordar los aspectos positivos que se desprenden de la interacción con los videojuegos, más que aquellos que responden a factores negativos entre los que resaltan el aislamiento y el contacto con contenidos violentos, que son los que con más frecuencia se les adjudican. Se considera que esta percepción se puede revertir con una formación para el uso de crítico y creativo de los videojuegos. Una de las posibilidades es a través de la promoción del pensamiento crítico. Este comprende esencialmente, la emisión de juicios sobre la base de criterios, cuestionarse sobre la realidad, buscar la verdad y pensar de forma ordenada y sistemática, entre otros aspectos. Es la Educación para los Medios la propuesta teórico metodológica que permite articular ambas áreas, los videojuegos y el pensamiento crítico. ¿Cómo? proponiendo estrategias y herramientas que facilitan su engranaje para la formación de un sujeto crítico frente a los contenidos mediáticos, que es lo que se explora en esta investigación. Uno de los objetivos del trabajo fue diagnosticar los hábitos y prácticas de consumo de videojuegos por parte de un grupo de jóvenes escolarizados entre 13 y 17 años y su relación con el pensamiento crítico. Para ello, se diseñó y aplicó un instrumento a una muestra de 232 estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 17 años, así como entrevistas semiestructuradas a dos adultos y dos adolescentes –14 años-. Estas últimas entrevistas se efectuaron después de realizar una sesión con videojuegos de distintos géneros. A partir de los resultados obtenidos, se formularon los lineamientos orientados al desarrollo de una propuesta de uso de los videojuegos en el aula. En los resultados se observó que los jóvenes prefieren jugar en el hogar más que en lugares públicos y que es mayor el consumo de videojuegos los fines de semana. Asimismo, que a través de los videojuegos les es posible hacer cosas que no pueden hacer en la vida real, que el género más popular es el de acción-aventura y que entre las cosas que dejan de hacer por jugar videojuegos se encuentra ver televisión, estudiar y estar con la familia. En sus percepciones se entrecruza lo racional frente a lo emocional, el impulso por ganar sobre la planificación y el pensamiento estratégico. Se observó la necesidad de requerir explicaciones o criterios para la toma de decisiones, la

formulación de hipótesis y la aplicación del método científico. Entre los hallazgos se encuentra el hecho de que los videojuegos son tecnologías que efectivamente pueden favorecer la emisión de juicios sobre la base de criterios y que es necesaria su introducción en el aula de clase.

Palabras clave: alfabetización mediática, análisis crítico, educación para los medios, pensamiento crítico, videojuegos

Índice General

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Introducción: Videojuegos y educación	11
Importancia y justificación	11
El problema	16
Contexto del estudio: Videojuegos y adolescencia	22
Los sujetos	26
Objetivo General	31
Objetivos específicos	31
Capítulo I: El sentido de pensar críticamente	33
1.1. Teorías del aprendizaje y pensamiento crítico	45
1.1.1. Conductismo: solo lo que se ve cuenta.....	45
1.1.2. Cognitivismo: una mirada desde el procesamiento de la información.....	48
1.1.3. Constructivismo: a bordo del aprendizaje significativo	51
1.2. El grupo de los cinco: sobre el pensamiento crítico en educación	53
1.3. La propuesta de Matthew Lipman sobre el pensamiento crítico	59
1.4. El contexto de la Educación para los Medios	63
1.5. Políticas del Estado venezolano en relación a la formación del pensamiento crítico y los medios de comunicación	68
Capítulo II: Videojuegos, opciones para el aprendizaje	75
2.1. La importancia del juego	80
2.2. Las características de los videojuegos	82
2.3. Un poco de historia	85
2.4. Los videojuegos promueven habilidades	90
2.5. Violencia, Sexismo, Adicción y videojuegos	96
2.6. Videojuegos en el aula	99
2.7. El uso de los videojuegos como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Evidencias ...	105
2.7.1. Propuesta didáctica para activar la metacognición en la solución de problemas, a través del uso de videojuegos.	106
2.7.2. Videojuegos y el desarrollo de habilidades de pensamiento: la experiencia de la iniciativa Joclearn.....	107
2.7.3. Videojuego en tres dimensiones para aprendizaje matemático inducido.	108

2.7.4. Una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación mediática en contenidos de Castellano y Literatura del primer año de ciclo diversificado.	109
Capítulo III: Metodología	111
3.1. Tipo y diseño de la investigación	111
3.2. Población y muestra	113
3.3. Hipótesis.....	113
3.4. Operacionalización de variables	114
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	123
3.6. Validez y confiabilidad del instrumento.....	124
3.7. Procedimiento	129
3.8. Procesamiento de datos.....	129
Capítulo IV: Resultados	131
4.1. Resultados del cuestionario	131
4.2. Resultados a partir de la experiencia con adolescentes en relación al uso de videojuegos	147
Capítulo V: A modo de cierre	159
5.1. Videojuegos más allá de Mario.....	159
5.2. La educación para los medios y el aprovechamiento de los videojuegos en el aula	162
5.3. El valor de la formación de una conciencia crítica a través de los videojuegos	165
Limitaciones y Recomendaciones	170
Referencias	171
Anexos.....	177
Anexo 1: Instrumento de recolección de datos - Cuestionario	178
Anexo 2: Resultados del cuestionario	184
Anexo 3: Entrevista semiestructurada a adolescentes.....	214
Anexo 4: Experiencia con videojuegos - grabaciones de audio	216
Anexo 5: Resultados a partir de la experiencia con adolescentes en relación al uso de videojuegos	231
Anexo 6: Entrevista semiestructurada - videojugadores expertos.....	258
Anexo 7: Protocolo de validación del contenido de un instrumento de evaluación	272
Anexo 8: Confiabilidad del Instrumento de Recolección de Información.....	278

Índice de figuras

Figura 1	
<i>Modelo de Pensamiento crítico de Matthew Lipman.....</i>	60
Figura 2	
<i>Objetivo específicos de la educación para medios -Kaplún-.....</i>	65

Figura 3	
<i>Pong</i>	86
Figura 4	
<i>XOX</i>	87
Figura 5	
<i>Evolución del Gameboy</i>	88
Figura 6	
<i>Taxonomía de Bloom para la era digital</i>	95

Índice de gráficos

Gráfico 1	
<i>Resultados de valoración de todos los aspectos</i>	126
Gráfico 2	
<i>Aspecto 1:</i>	
<i>Claridad</i>	127
Gráfico 3	
<i>Aspecto 2:</i>	
<i>Congruencia</i>	127
Gráfico 4	
<i>Aspecto 3: Control de tendenciosidad</i>	127
Gráfico 5	
<i>Aspecto 4: Dominio de los contenidos</i>	128
Gráfico 6	
<i>Clasificación por género, de los adolescentes que utilizan videojuegos</i>	185
Gráfico 7	
<i>Clasificación de videojugadores por edad</i>	186
Gráfico 8	
<i>¿Juegas con videojuegos?</i>	186
Gráfico 9	
<i>¿En dónde juegas con videojuegos?</i>	187
Gráfico 10	
<i>¿Cómo te gusta jugar más con videojuegos solo(a) o acompañado(a)?</i>	187
Gráfico 11	
<i>Cuando juegas videojuegos acompañado... ¿con quién juegas?</i>	188
Gráfico 12	
<i>¿Cuántas veces a la semana juegas con videojuegos?</i>	188
Gráfico 13	
<i>¿En cuáles horarios o momentos del día juegas con videojuegos?</i>	189
Gráfico 14	
<i>Aproximadamente, ¿Cuántas horas al día dedicas a jugar con videojuegos de lunes a viernes?</i>	189
Gráfico 15	
<i>Aproximadamente, ¿Cuántas horas al día dedicas a jugar con videojuegos los fines de semana?</i>	190
Gráfico 16	
<i>Preferencia de días: L-V o FdS / Número de Horas</i>	190
Gráfico 17	
<i>Entre los que juegan FdS o L-V solamente</i>	191
Gráfico 18	
<i>¿Prefieres jugar algún género en especial?</i>	191
Gráfico 19	
<i>¿Existe alguna ley que limite el uso de videojuegos agresivos?</i>	192
Gráfico 20	
<i>¿Cuál de las siguientes consolas utilizas para jugar?</i>	192
Gráfico 21	
<i>¿Cuántas consolas utilizas?</i>	193

Gráfico 22	
Número de consolas utilizadas.....	193
Gráfico 23	
¿Alguna vez has jugado juegos clasificados como no aptos para tu edad?.....	194
Gráfico 24	
¿Juegas on line?.....	194
Gráfico 25	
Generalmente, ¿Con quién juegas online?.....	195
Gráfico 26	
Generalmente, ¿Con quién juegas on-line?.....	195
Gráfico 27	
¿Qué servicio utilizas para jugar on-line?.....	196
Gráfico 28	
¿Has intervenido (chipeado) tu consola?.....	196
Gráfico 29	
¿Posees juegos pirateados?.....	197
Gráfico 30	
¿Cómo consigues los juegos pirateados?.....	197
Gráfico 31	
¿Te han regañado por jugar videojuegos?.....	198
Gráfico 32	
¿Quién te regaña por jugar videojuegos?.....	198
Gráfico 33	
¿Por qué te regañan cuando juegas videojuegos?	199
Gráfico 34	
Si tus padres o representantes supieran de qué tratan tus videojuegos ¿Te dejarían jugar con ellos?.....	199
Gráfico 35	
¿Estás de acuerdo con algunas de las siguientes cuestiones?.....	200
Gráfico 36	
¿Dejas de realizar alguna actividad para jugar videojuegos?	201
Gráfico 37	
Número de actividades que dejan de hacer	201
Gráfico 38	
¿Conoces la ley de videojuegos y juguetes bélicos?	202
Gráfico 39	
Si tu respuesta es Sí ¿Cómo te enteraste?	202
Gráfico 40	
Cuando juegas videojuegos ¿Te das cuenta cuando alguien se equivoca?	203
Gráfico 41	
¿Cómo y por qué te das cuenta de que alguien se equivoca en sus decisiones al jugar videojuegos?	203
Gráfico 42	
Al jugar videojuegos ¿eres consciente de que te equivocas	204
Gráfico 43	
Al jugar videojuegos con otros defientes tu forma de pensar a partir de:	204
Gráfico 44	
Al jugar un videojuego, ¿Pides explicaciones y razones cuando no entiendes algo?	205
Gráfico 45	
Cuando ocurre algo que te afecta mientras juegas videojuegos ¿Buscas explicaciones?	205
Gráfico 46	
¿Al jugar un videojuego, lees las instrucciones previamente?	206
Gráfico 47	
Al jugar ¿Crees que hay diferentes maneras de decir las cosas, en español o en otros idiomas?	206
Gráfico 48	
Al jugar videojuegos, ¿Podría haber diferentes opciones para resolver una situación?.....	207

Gráfico 49	
Al jugar videojuegos si se te presenta una situaciónn problemática, ¿en qué te basas para solucionarla?	207
Gráfico 50	
¿Entiendes un videojuego la primera vez que lo juegas?	208
Gráfico 51	
¿Cómo haces para entender las instrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas?	208
Gráfico 52	
¿Lo que se plantea como bueno o malo en un videojuego, puede ser igual en otro?	209
Gráfico 53	
Al jugar videojuegos ¿buscas diferencias con otros videojuegos?	209
Gráfico 54	
Cuando juegas puedes identificar que existen:	210
Gráfico 55	
Cantidad de elementos que se identifican:	211
Gráfico 56	
Cuando juegas videojuegos acompañado observas que se producen:	212
Gráfico 57	
Cantidad de elementos que se identifican:	213

Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Pensamiento crítico de acuerdo a la concepción de Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel...</i>	56
Tabla 2	
<i>Indicadores sobre la enseñanza del pensamiento crítico según Matthew Lipman.....</i>	62
Tabla 3	
<i>Definición de Videojuegos.....</i>	83
Tabla 4	
<i>Géneros de videojuegos.....</i>	91
Tabla 5	
<i>Operacionalización de variables.....</i>	115
Tabla 6	
<i>Experiencia con adolescentes: Subdimensión de autocorrección.....</i>	232
Tabla 7	
<i>Experiencia con adolescentes: Subdimensión de sensibilidad al contexto.....</i>	239
Tabla 8	
<i>Experiencia con adolescentes: Sudimensión orientado por criterios.....</i>	243
Tabla 9	
<i>Experiencia con adolescentes: Subdimensión juicios razonables.....</i>	250

Introducción: Videojuegos y educación

*No podéis preparar a vuestros alumnos para que
construyan mañana el mundo de sus sueños,
si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis
prepararlos para la vida, si no creéis en ella;
no podréis mostrar el camino, si os habéis sentado,
cansados y desalentados en la encrucijada.
Celestín Freinet¹*

Importancia y justificación

El presente trabajo de investigación tiene como propósito formular los lineamientos para el desarrollo del pensamiento crítico, en un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados con edades comprendidas entre 13 y 17 años, por lo que vale la pena tomar en cuenta que el elemento lúdico, parece ser el eje central que mueve a las actuales generaciones. Así, la TV, el cine, la Internet, el celular y los videojuegos, se han convertido en los espacios predilectos para pasar las horas de ocio. En el caso de los videojuegos resulta también la posibilidad de experimentar sin consecuencias,² estos son considerados hoy la entrada a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que impactan las diferentes dimensiones del ser humano.

Según Begoña Alfageme y Pedro Sánchez, el uso de videojuegos y los hábitos de ocio han permitido que las herramientas informáticas dejen de verse como elementos exclusivos para la realización de ciertos trabajos y transformarse en versátiles fuentes de entretenimiento.³ De ahí que su impronta guarda relación con su capacidad de ofrecer otra lectura de la realidad, gracias a la disposición del ser humano de otorgar naturalmente el significado a todo. Así, Nelson Zagalo señala

¹Celestine Freinet, *El texto libre* (Barcelona: Laia, 1975).

²María Rubio, "Retos y posibilidades de la introducción de videojuegos en el aula", *Revista de Estudios de la Juventud* 2 (2012): 126.

³Begoña Alfageme y Pedro Sánchez, "Aprendiendo habilidades con videojuegos", *Comunicar*, n.º 19 (2002): 114-19.

que el impacto social de los videojuegos, se debaten entre dos posiciones: aquellos que los consideran beneficiosos y los que los asumen como un perjuicio para la sociedad.⁴

En relación al desarrollo del pensamiento crítico a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación, María Rubio asegura que la alfabetización digital crítica puede darse en dos niveles. El primer nivel tiene que ver con el desarrollo de la capacidad crítica para la comprensión del medio tecnológico, con la finalidad de que se extrapole a cualquier herramienta, recomendando la utilización de software libre y de código abierto.⁵ A diferencia de lo que David Buckingham, ha denominado currículo *Microsoft Office*, el segundo nivel, o dimensión de la alfabetización digital crítica está relacionada, según este autor, “con la búsqueda, selección, manipulación y generación de información a través de soportes digitales”.⁶ Las estrategias para construir una alfabetización crítica desde este nivel son: a) El fomento del pensamiento crítico y la selección crítica de información; b) La resolución de problemas de la vida cotidiana donde pueden encontrarse involucradas las TIC y c) el aprendizaje significativo, colaborativo y activo.⁷

La Organización Panamericana de la Salud –OPS- en un documento titulado “Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes”, expone que las habilidades para la vida guardan relación con el desarrollo de destrezas que potencien el desarrollo humano y enfrentar los retos de la vida. Esto involucra al uso de los videojuegos como una estrategia novedosa para tal desarrollo. En dicho documento se identifican tres tipos de habilidades para la vida: a) Habilidades sociales e interpersonales –incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía-; b) Habilidades cognitivas –entre los

⁴Nelson Zagalo, "Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica" 18, n.º 35 (2010): 66.

⁵María Rubio, "Retos y posibilidades".

⁶David Buckingham citado por María Rubio, "Retos y posibilidades de la introducción de videojuegos en el aula", *Revista de estudios de juventud* 2 (2012): 119.

⁷María Rubio, «Retos y posibilidades», 121.

que se encuentran la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la autoevaluación- y c) Habilidades para manejar emociones –tomando en cuenta el estrés y aumento interno de un centro de control-.⁸ El caso de los videojuegos resulta de interés para el desarrollo de estas habilidades, como se observará en los próximos apartados, ya que facilitan la interrelación de las distintas estructuras de la persona a través del uso de la tecnología, en este sentido, la orientación oportuna en el uso de la misma hacia fines claramente establecidos, garantiza resultados óptimos.

Se entiende, entonces, a los videojuegos como aliados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario que haya una intencionalidad clara al insertarlos en el campo educativo, se parta de un método adaptado a las necesidades de los aprendices y se seleccione adecuadamente la tecnología a utilizar, según lo postula la educación para los medios.

Un factor que se presenta como clave dentro de esta investigación, corresponde a la perspectiva que ofrece la educación para los medios en la conjunción entre Tecnologías de la Comunicación e Información –TIC- y la educación, que con más de 30 años de estudio, constituye un elemento de apoyo para la formación del pensamiento crítico a través de los contenidos mediáticos provenientes de los medios audiovisuales e interactivos.

Según Gustavo Hernández Díaz la educación para los medios “se refiere a todas aquellas propuestas conceptuales y conjunto de prácticas y experiencias que tienen como fin enseñar a los educandos y/o participantes un método que contemple la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios masivos de difusión.”⁹ Continúa el autor, se es crítico cuando se tiene la competencia para

⁸Organización Panamericana de la Salud, "Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes", 2001, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.documentacion.edex.es/docs/0310MANenf.pdf>.

⁹Gustavo Hernández, "Educar en mediaciones" En: *Anuario ININCO*, 18, n.º 2 (2006): 37.

entender y ponderar los mensajes masivos, incluidos los mensajes provenientes de los videojuegos.

Si bien los videojuegos pueden no entrar en la clasificación de los tradicionales medios de comunicación sí se les puede considerar “un medio de información colectiva, con un alto impacto en la educación y apropiación cultural de niños y adolescentes.”¹⁰ Según el mismo autor, se les considera un medio de comunicación debido a que son mecanismos culturales que responden a determinados contextos, sin embargo, algunos estudiosos de la comunicación consideran que los videojuegos son solo medios de información debido a la falta de interactividad, a lo que vale la pena apuntar:

El videojuego, como medio masivo que es, también tiene la capacidad de llevar mensajes, expresar las ideas, críticas y consternaciones sociales/políticas de un autor o autores. A la vez que también es capaz de llevar toda una ideología como sucede en el cine o la televisión.¹¹

De acuerdo a lo anterior, uno de los aspectos esenciales de la educación para los medios es el apoyo en la educomunicación y las mediaciones sociales. Según Gustavo Hernández la educomunicación articula lo relativo a la comunicación y la educación “con el propósito de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas sobre los medios –educación mediática- y mediaciones sociales en el sistema escolar formal, universidades y ambientes educativos no formales.”¹²

¹⁰ “Videojuegos funcionan como medio de comunicación en niños y adolescentes, afirma experto”, Cuba Debate, 2013, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.cubadebate.cu/noticias/2013/12/09/videojuegos-funcionan-como-medio-de-comunicacion-en-ninos-y-adolescentes-afirma-experto/#.Vm7Q8zakLww>

¹¹ “La importancia del videojuego como medio de comunicación”, Sociedad & Tecnología, 2007, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.tecnologiahechapalabra.com/sociedad/sociologia_comunicacion/articulo.asp?i=1718

¹² Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría de la educación para los medios", *Anuario ININCO*, 2001, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Introducci%F3n_a_la_Teoria_de_la_Educaci%F3n_para_los_medios.pdf?revision_id=56379&package_id=56305.

La educomunicación, desde el punto de vista epistemológico, entiende el ámbito comunicativo como un proceso pedagógico, el cual procura el desarrollo social e individual del ser humano a partir de la comprensión del papel de los medios de comunicación social, el desarrollo de capacidades comunicativas, la educación a través de los medios, entre otros.

Por su parte, la educación para los medios pretende, en su espacio de acción, estudiar las construcciones que realizan los medios de comunicación y su influencia en el ámbito escolar. Su objetivo, más que teorizar sobre la conjunción comunicación-educación, consiste en ofrecer los criterios fundamentales para que niños y adolescentes puedan tomar las decisiones oportunas e independencia frente a los mensajes de los medios de comunicación social.

Por otra parte, las mediaciones sociales funcionan como influencias en el desarrollo del aprendizaje, así como la manera de percibir el mundo. Estas mediaciones pueden entenderse como cognitivas, institucionales, videotecnológicas, situacionales y referenciales, tal como lo señala Guillermo Orozco.¹³

Estos tres pilares, educomunicación, educación para los medios y mediaciones, que constituyen la línea de investigación Educación, Comunicación y Medios del Instituto de Investigaciones de la Comunicación –ININCO- de la Universidad Central de Venezuela –UCV-. Los mismo implican la posibilidad de concretar el desarrollo del pensamiento crítico a través de tecnologías como la de los videojuegos que, hasta donde se entiende, constituyen un ámbito novedoso de estudio y aplicación a la realidad educativa venezolana.

¹³Citado por: Gustavo Hernández, *Aprender a ver televisión en el aula* (Venezuela: Monteávila Editores Latinamericana, 2007), 75-97.

El problema

Muchas son las definiciones que pueden encontrarse sobre el pensamiento crítico. Ello demuestra la complejidad del tema y la necesidad de generar un engranaje que, en el caso de esta investigación, favorezca el desarrollo de las propuestas aplicables en el ámbito de la educación formal y no formal. Y que se apoyan en los fundamentos e iniciativas de la educación para los medios, cuya perspectiva corresponde a la formación de audiencias críticas.

Matthew Lipman afirma que el pensamiento crítico se refiere a la capacidad de emitir juicios fundamentados en criterios. Los mismos constituyen razones adecuadas que orientan el pensamiento en función de los datos que ofrece la realidad.¹⁴

El autor señala cuatro indicadores que muestran la adquisición del pensamiento crítico, estos son: 1. desarrollo de conductas de autocorrección, 2. conductas de sensibilidad al contexto, 3. conductas orientadas por criterios y 4. conductas de juicios razonables.¹⁵

El estudio de las variables presentes en esta investigación tienen su punto de partida en las reflexiones obtenidas en el estudio previo realizado por mí,¹⁶ sobre la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de la televisión como estrategia de enseñanza-aprendizaje, en alumnos de cuarto año de ciclo

¹⁴Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación* (Madrid: Ediciones De La Torre, 1998), 174-175.

¹⁵Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 217-219.

¹⁶Alexandra Ranzolin de Marius, *Una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación mediática en contenidos de castellano y literatura del primer año del ciclo diversificado*, (Universidad Católica Andrés Bello, 2008).

diversificado en la materia de Castellano y Literatura. Allí se observaron cambios en la resolución de la post prueba por parte del grupo experimental en comparación con el grupo control, lo que es evidencia de una relación favorable entre el desarrollo del pensamiento crítico a través de la aplicación de estrategias de educación para los medios.

En este sentido, la educación para los medios, con más de 30 años de investigación, se muestra como una posibilidad real para la constitución de audiencias críticas frente a los contenidos de los medios masivos. Desde aquí se favorece la inclusión de estrategias orientadas al mejor aprovechamiento de los medios de comunicación, especialmente de los audiovisuales.

El informe de la Fundación Telefónica sobre *La Generación Interactiva en Iberoamérica*,¹⁷ alerta en torno al uso que niños y jóvenes hacen de las distintas pantallas a los que están expuestos, entre ellas la de los videojuegos. A partir de los resultados del estudio y la información obtenida para el presente trabajo de investigación, se plantean algunos lineamientos generales que sustentan el diseño de una propuesta para el uso de los videojuegos como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto del aula.

Relacionarse con los videojuegos implica adentrarse en el mundo de la interactividad, en donde los niños y jóvenes llevan la batuta en cuanto a su aprovechamiento.

Entrar en el mundo de los videojuegos obliga, a quienes participan en él, a investigar, a mirar con atención, a socializar, entre otros. Los videojuegos ofrecen múltiples posibilidades de diversión y ponen en funcionamiento las distintas estructuras de la persona. Piénsese en *Logo Quiz Manía* o *Icon Pop* en los que quienes se aproximan a ellos deben acertar los nombres de los logos y personajes que allí se proponen, constituye en todo caso un ejercicio de investigación y

¹⁷Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas* (Madrid: Ariel, 2008).

asociación; igualmente aquellos videojuegos que permiten desarrollar la motricidad fina a través del uso del teclado del computador, como *FIFA*, el cual presenta actualizaciones anuales; o a diseñar estrategias por medio de juegos como *Starcraft 2*. En este sentido, no basta jugar, se propone jugar para lograr la máxima gratificación como acertar la mayor cantidad de opciones, lo cual requiere el dominio de habilidades de distinta naturaleza.

Vale la pena destacar lo que señalan Ricardo Tejeiro *et all* en su artículo *Efectos psicosociales de los videojuegos*:

Desde su aparición en los años 70, los posibles efectos psicosociales de los videojuegos, positivos o negativos, han sido objeto de una considerable polémica. La mayoría de los argumentos en uno u otro sentido se han basado más en opiniones personales y prejuicios que en los datos de investigación.¹⁸

De acuerdo a lo anterior, resulta necesario analizar las distintas variables que presentan los expertos en relación con el tema. Las mismas se basan en datos científicos que aportan información pertinente para la elaboración de propuestas, sobre el aprovechamiento de los videojuegos en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven niños y adolescentes, estos últimos el centro del presente estudio.

Los efectos psicosociales del uso de los videojuegos, pueden ser tanto negativos como positivos. Ricardo Tejeiro *et all* afirman que los efectos negativos se fundamentan en las creencias sobre los videojuegos como generadores de adicción, agresividad, aislamiento social, rendimiento escolar, conductas delictivas, patologías, consumo de sustancias y trastornos médicos. Por otra parte, también se muestran efectos positivos en relación al uso de estas tecnologías como son el entrenamiento y mejora de habilidades, utilidades terapéuticas y como medio didáctico.¹⁹

¹⁸Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales de los videojuegos", *Comunicación 1*, n.º 7 (2009): 235.

¹⁹Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales".

Entre las características antes citadas resaltan tres. La primera relacionada con la adicción como una de las más frecuentes entre los usuarios de videojuegos, los autores antes mencionados señalan que la adicción es consecuencia de la dedicación de gran parte del tiempo a los videojuegos y del centrar las relaciones sociales en torno a ellos. Sobre la agresividad que pudieran producir los videojuegos se esgrime como causa, según los mismos autores, el hecho de que el jugador es recompensado por la conducta agresiva del personaje que representa. Finalmente, en cuanto al aislamiento social, estos autores argumentan que la actividad de juego es eminentemente solitaria, haciéndose el videojugador menos sociable y poniendo en riesgo sus habilidades sociales.

Lo anterior llama a la necesidad de profundizar y relacionar el tema con los aspectos positivos del uso de los videojuegos que se presentarán a continuación.

En relación al entrenamiento y mejoras de habilidades, Ricardo Tejeiro *et all* afirman que existen evidencias sobre el uso de videojuegos y la adquisición y mejora de tareas cognitivas, en dos líneas, como utilidades terapéuticas y el uso de medio didáctico. En cuanto a la mejora terapéutica se ha observado, por ejemplo, la utilización de los videojuegos como fisioterapia para los brazos y recuperación de motricidad fina, entre otros, en cuanto al uso didáctico de los videojuegos los autores antes mencionados señalan:

Los videojuegos poseen un notable potencial educativo, ya que permiten combinar el tradicional objetivo lúdico de este medio con una función pedagógica. El contexto lúdico y el contacto con el *hardware* informático fomentan y mantienen interés y la motivación del niño lo que a su vez puede facilitar la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje más activas dirigidas a la consecución de la meta (...) los videojuegos pueden ser utilizados como método de aprendizaje encubierto, venciendo la resistencia que encuentran habitualmente los métodos formales.²⁰

²⁰Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales".

Sobre la relación con el desarrollo de las habilidades cognitivas que se ofrecen a los videojugadores, Ricardo Tejeiro *et all* indican:

Muchas de las características de los videojuegos parecen ser especialmente útiles para promover el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes, superando algunas de las limitaciones de aprendizaje basado en métodos tradicionales. Ésta es una potencialidad que admiten incluso los mayores críticos de los videojuegos pero que, paradójicamente, no ha sido suficientemente avalada por datos de investigación.²¹

Bajo estas condiciones, no sólo el trabajo de los autores señalados presenta una mirada que resalta los aspectos positivos de los videojuegos, también los estudios de María Antonia García de León; Juan Carrillo Marqueta y Ana Sebastián Morillas; y Verónica Perales Blanco son reflejo de ello.

En este sentido, María Antonia García de León señala:

En este análisis que ahora realizamos de aportaciones positivas, también se apoyan algunas tesis que defienden el fomento de la creatividad o que consideran que los videojuegos pueden convertirse en una herramienta educativa al favorecer el hábito de la lectura desarrolla habilidades en la persona como capacidad de concentración, la creatividad o la resolución de problemas, e inclusive la rehabilitación en enfermedades físicas o motoras.²²

De allí que vale la pena pensar que los videojuegos no solo constituyen ambientes de adicción, como pueden pensar algunos investigadores del área, sino efectivamente herramientas capaces de desarrollar el potencial de las personas que así lo requieran.

²¹Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales", 247.

²² María Antonia García de León, "Jóvenes Interactivos: Nuevos Modos de Comunicarse", Netbiblo, 2011: 80 [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en https://books.google.co.ve/books?id=Z_9GqB0KCqAC&pg=PA177&lpg=PA177&dq=J%C3%B3venes+Interactivos:+Nuevos+Modos+de+Comunicarse&source=bl&ots=QcjT42-R9g&sig=oOOA6ktNvGAKnJSL2d4CfCk2Z8k&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj43tv-lu_JAhUBfSYKHdtvDd4Q6AEISzAL#v=snippet&q=concentraci%C3%B3n&f=false

Señalan Juan Carrillo Marqueta y Ana Sebastián Morillas, de acuerdo al informe de “Usos y hábitos de los videojugadores españoles”, publicado en 2009 por aDeSe²³, sobre la adicción se dice producen los videojuegos,

Los videojuegos incluso son sustituidos en algunos casos por otras actividades, siendo las más habituales el salir con amigos (44,2%) o estudiar/trabajar (25,7%). En menor medida, el videojuego es sustituido por el fútbol, estar en casa, la bicicleta u otras actividades.²⁴

Otro prejuicio que se rompe en relación al uso de los videojuegos, según aDeSe 2010, es el referido al contenido violento, ya que “tan solo el 5% de los videojuegos en España están clasificados para mayores de 18 años”.²⁵

Finalmente, Eva Perandones *et all* comentan en su obra²⁶ su experiencia con los videojuegos y la enseñanza de las Bellas Artes, aseguran que si los videojuegos están siendo utilizados para crear arte emergente, sería interesante tomarlos en cuenta para los programas de formación actuales, de forma tal que para lograr este acercamiento existen dos posibilidades, una teórica y una práctica, señalando los autores que la opción práctica o experimental es considerada la más adecuada en este caso, de forma que el alumno pueda crear su propio juego. Esta experiencia permite, no solo conocer todas las tendencias artísticas sino también reflexionar

²³ aDeSe es la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento, la cual pasó a llamarse Asociación Española de Videojuegos –AEVI-.

²⁴ Juan Carrillo Marqueta y Ana Sebastián Morillas. "Marketing Hero. Las Herramientas comerciales de los videojuegos." ESIC, s/f: 29 [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en

https://books.google.co.ve/books?id=ljCclv6miBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

²⁵ Juan Carrillo Marqueta y Ana Sebastián Morillas, "Marketing Hero", 29.

²⁶ Eva Perandones, Silvia Nuere y Judit García. "Creación de Videojuegos en la enseñanza de las Bellas Artes. Una experiencia piloto. Editado por Verónica Perales Blanco", Editum, 2012, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en https://books.google.co.ve/books?id=zjI9CHg1ENwC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Creatividad+y+discursos+hipermedia&source=bl&ots=_Elj1-thY5&sig=bBUfnW3-1MNLUp7sl8ooxEUn29k&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj43oqJpu_JAhXJTCYKHxwUDAwQ6AEIODAE#v=onepage&q=videojuegos&f=false

sobre la técnica el impacto de la misma en lo que se está construyendo, es el aprender a leer y escribir un nuevo lenguaje.

Como puede observarse, a partir de la información anteriormente presentada, inicialmente son más las críticas que las percepciones a favor del uso de los videojuegos, sin embargo, se distingue que las críticas se fundamentan más en factores externos al propio videojugador que a su estructura personal, como lo señalan los autores mencionados.

Finalmente, se tiene la falsa creencia de que enseñar a pensar críticamente significa únicamente, enseñar habilidades para pensar. Ante este error, Matthew Lipman afirma que no solo se considera esencial practicar ciertas habilidades, sino también el criterio con el cual se aplican. En este caso, frente al disfrute de los videojuegos, de lo contrario la experiencia gratificante de jugar quedará en el plano emocional que explotan los medios audiovisuales, y difícilmente harán referencia a la variable racional de la persona.²⁷ En este sentido, la educación para los medios tiene una participación protagónica como se verá más adelante.

Contexto del estudio: Videojuegos y adolescencia

Los videojuegos se han convertido en una de las principales tecnologías orientadas a ocupar las horas de ocio entre niños y adolescentes. Así lo señala el estudio de la Fundación Telefónica²⁸. El mismo arrojó que el 39% de los adolescentes entre 10 y 18 años tienen una videoconsola y el 18% una consola portátil, siendo los niños los que poseen más consolas de videojuegos -50%- frente a las niñas -30%-. La proporción se mantiene sobre la utilización de consolas portátiles. Las videoconsolas parecen mantener una mayor fidelidad de los usuarios

²⁷Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 258-260.

²⁸Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*.

frente a las consolas portátiles. Los países que poseen mayor penetración de este tipo de equipos son, según la encuesta, Brasil, Chile y México. En relación a Venezuela 1 de cada 4 adolescentes es poseedor de estos dispositivos, prefiriéndose las computadoras. Al contrario de Colombia donde solo el 18% afirma tener una consola.²⁹

El consumo de los videojuegos da vida a una realidad no solo de transformación personal y social, sino a la generación de consumo y a la alimentación de una industria que pudiera verse con fines puramente econocimicistas. Sin embargo, solo una educación en la realidad³⁰ y, en este caso en los medios de comunicación, pudiera favorecer, como se entiende desde la educación para los medios, una mirada crítica y la toma de decisiones acertadas sobre la utilización de los mismos.

La encuesta realizada por la Fundación Telefónica, además señala que hasta el 73% de los jóvenes participantes en el estudio afirmó también jugar con sus videoconsolas, pregunta que se consideró de interés debido a que por el carácter social de los videojuegos, pudiera entenderse el uso de una consola por varias personas al mismo tiempo.³¹

Sobre la preferencia de jugar con videojuegos, se observó que las niñas, a diferencia de los niños, presentan menor interés en este tipo de atracción después de los 12 años. Si bien en los niños también decae la atención a partir de esa edad, son las niñas las abanderadas en este rubro. En cuanto al tipo de juego preferido,

²⁹Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*, 137.

³⁰ Según Luigi Giussani (1991) la educación consiste en introducir en la realidad. "La palabra 'realidad' es para la palabra 'educación' como la meta para el camino (...) La realidad determina integralmente el movimiento educativo, paso a paso, y es su objetivo (p. 37). "Educación significa el desarrollo de todas las estructuras de un individuo hasta su realización integral, y, al mismo tiempo, la afirmación de todas las posibilidades de conexión activa de esas estructuras con toda la realidad" (p. 38).

³¹Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*.

toman la delantera los juegos en red, a través del celular y el computador, teniendo este último mayor preferencia con el 68%. A este respecto, el estudio de la Fundación Telefónica expone:

Los chicos emergen como jugadores más ‘profesionales’ que las chicas: su opción favorita es la videoconsola –en el 66% de los casos- frente al 41% de las chicas, que las adelantan como principales usuarias del ordenador y del celular como plataforma de juego.³²

El hecho de ser más *profesionales* implica, según la Fundación Telefónica que “juegan más, desde más pequeños y mantienen altos niveles de juego a lo largo de los años. Además, prefieren las plataformas específicas de más calidad de juego.”³³

El estudio confirma la importancia del aspecto social de los videojuegos. De ahí que la investigación contempló como interrogante ¿con quién comparten los momentos de uso de los videojuegos? En este sentido, los más pequeños -6 a 9 años- confiesan preferir el juego individual, siendo los hermanos los primeros acompañantes y los padres los menos invitados a compartir estas tecnologías. En el caso venezolano se observa mayor cantidad de momentos de juego con los progenitores, en relación con otros países de América Latina como Colombia y México. En cuanto al uso de esta herramienta por sexos, los niños son más individualistas, sin embargo, juegan más, al contrario de las niñas. A medida que los niños crecen se observan menores momentos de juego con los padres y aumenta el compartir los ratos de ocio con los amigos, elementos que se mantiene en el caso venezolano.

En cuanto al tiempo de juego, el estudio expone:

³²Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*, 138.

³³Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*.

De lunes a viernes tan sólo uno de cada diez integrantes de la Generación Interactiva declara no jugar en ningún momento a videojuegos, bien sea con el ordenador o con la videoconsola. Un tercio declara una dedicación diaria inferior a una hora –light users; superando ese límite se encuentra un 24% con un consumo entre una y dos horas –mediumusers-, mientras que el grupo de heavy users lo configura el 15% con más de dos horas de dedicación. Por último, uno de cada diez se declara incapaz de cuantificar este dato.³⁴

En el caso venezolano se observa un repunte de los *heavy users* con un 43% en los adolescentes de 13 años, quienes juegan más de 2 horas diarias.

Sobre los juegos en red, el Informe de la Fundación Telefónica arroja que constituyen una fuente mayor de disfrute y gratificación, especialmente cuando se desarrolla entre amigos. Entre los juegos señalados como preferidos para jugar en red se encuentran los de carreras, estrategias, batallas y deportivos, especialmente entre adolescentes de 14 años. Las encuestas revelan que el público venezolano se encuentra a la cabeza en relación a la preferencia sobre los juegos en red, mostrándose el hecho de que la mitad de las niñas se involucran en los mismos, lo cual no sucede en el resto de los países.³⁵

En relación al uso de juegos no originales o *piratas* se demuestra su uso en más de la mitad de los encuestados. Esto se puede explicar por la necesidad de búsqueda de entretenimiento constante. Esta tendencia aumenta a partir de los 13 años, especialmente en niños. Según el estudio, los venezolanos mostraron una mayor preferencia por los juegos originales para el momento del estudio.

En cuanto a la mediación familiar se percibe que los videojuegadores y sus prácticas trasgreden las normas implantadas por el núcleo familiar en casi el 50% de los casos. En relación a este punto, las niñas se posicionan frente a sus padres,

³⁴Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*, 142.

³⁵Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*.

como las más conflictivas al jugar videojuegos, hasta los 15 años. La causa de discusión más frecuente corresponde al tiempo de consumo de este tipo de tecnología.

Vale la pena destacar que los videojuegos desplazan a otras formas de entretenimiento tecnológico, en especial la televisión, manteniéndose la proporción entre niños y niñas de otros aspectos tratados en la encuesta. Se ha observado que los niños tienen una preferencia por el aspecto lúdico de la tecnología que se mantiene independientemente de la edad, al contrario de las niñas que prefieren variables de tipo social.

Características de los sujetos

En la presente investigación se trabajó con una muestra de 232 estudiantes de Educación Media General, de seis unidades educativas –públicas y privadas-, de sectores B y C, del área metropolitana de Caracas, con edades comprendidas entre 13 y 17 años, de los cuales 218 afirmaron jugar videojuegos y 14 señalaron no hacerlo. A continuación se describirán las características generales que enmarca dicha población.

De acuerdo a lo anterior, se entiende por adolescente, según la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente –LOPNNA- en su Artículo 2, como “toda persona con doce años o más y menos de dieciocho años de edad”.³⁶

John W. Santrock observa que para entender la cognición en la adolescencia es oportuno partir de la teoría de Jean Piaget relacionada con el estadio del pensamiento operacional formal. Este estadio, según el autor, es mucho más abstracto que el estadio operacional concreto así,

³⁶Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente*, 2007, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.hsph.harvard.edu/population/trafficking/venezuela.child.07.pdf>.

Los adolescentes ya no se limitan a basar sus pensamientos en las experiencias reales concretas. Son capaces de crear situaciones verosímiles, hechos que constituyen posibilidades puramente hipotéticas o estrictamente abstracta, y pueden intentar razonar de forma lógica sobre ellas.³⁷

El autor antes mencionado advierte sobre la habilidad verbal de los adolescentes para resolver problemas y su capacidad para plantearse el propio concepto de pensamiento, lo cual apunta a la adquisición de procesos metacognitivos, indispensables para autoevaluar su desempeño frente a las circunstancias que le corresponden enfrentar.

Así mismo, José Luis Pedreira y Luis Martín, aseguran que en los adolescentes:

El pensamiento se hace abstracto, conceptual, y se orienta hacia el futuro, empezando a construir proposiciones que cambiarán el pensamiento de 'lo real' a 'lo posible' (...) Durante este período de la vida se planifican los grandes temas existenciales y cualquier tema es objeto de pensamiento.³⁸

Como puede observarse, la adolescencia puede considerarse una etapa privilegiada en el desarrollo del pensamiento crítico, por lo que profesores y familia deben constituir puntos de apoyo necesarios para la formación de los mismos.

Vale la pena destacar algunos aspectos señalados por la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz³⁹, la cual hace énfasis en la importancia de los contextos de

³⁷ Jhon W. Santrock, *Psicología del desarrollo. Ciclo vital*, 10.^a ed. (Madrid, 2006).

³⁸ José Luis Pedreira Massa y Luis Martín Álvarez, "Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada", *Documentación social*, n.º 120 (2000): 81.

³⁹ "La Red de Apoyo por la Justicia y la Paz es una organización no gubernamental que promueve y defiende el derecho a la vida, a la integridad, a la libertad, a la seguridad personal y a la inviolabilidad del hogar, todos ellos consagrados en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela y en los instrumentos internacionales de derechos humanos suscritos por el Estado", [citada el 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.reddeapoyo.org/>

desarrollo de los adolescentes, a saber, la familia, la escuela, la comunidad, y los grupos de pares.⁴⁰

Por la naturaleza de la presente investigación, se considera de interés la referencia a la familia y a los grupos de pares. La familia es el primer contexto en el cual se desenvuelve la persona y en el que se construyen los pilares sobre los cuales se establecen y fundan los rasgos esenciales del adolescente. Sin embargo, vale la pena destacar que los adolescentes experimentan la necesidad de enfrentar su autonomía con respecto a la dependencia de sus padres y representantes.

En cuanto a los grupos de pares, afirma la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz que en la adolescencia:

El espacio de la sociabilidad se amplía fuera de los límites que establecen las relaciones familiares y espacio privado. En el medio escolar y en el extraescolar se ubican los/as compañeros/as y amigos/as, aquellos/as con los/as cuales se comparten afinidades, se establecen coincidencias, se mantienen relaciones horizontales y se guardan confidencias e intimidades. El grupo de pares contribuye de forma significativa con el desarrollo del/la adolescente, resulta imprescindible para hacer frente a los cambios de generación, satisfacer necesidades socio-emocionales, compartir intereses, elecciones y actividades y resolver problemas propios de esta etapa del ciclo vital.⁴¹

Si bien el tema de los videojuegos será abordado más adelante, se destaca que dada la naturaleza de estas tecnologías los espacios de socialización tienden a transformarse. De esta manera, surgen las comunidades en línea o los grupos que se encuentran para intercambiar experiencias relacionadas con sus intervenciones en las distintas plataformas y videojuegos que frecuentan.

⁴⁰Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, "Desarrollo Adolescente y Derechos Humanos", 2011, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.unicef.org/venezuela/spanish/Desarrollo_Adolescente_y_DDHH_F.pdf.

⁴¹ Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, "Desarrollo Adolescente y Derechos Humanos", 59-60.

María Alejandra Méndez afirma que los adolescentes venezolanos “de clase media les inquieta mantenerse actualizados en temas como la tecnología, cuestionando a la vez la ruptura generacional, desde la cual se sienten a veces incomprendidos por parte de los adultos”.⁴²

Así mismo, la autora señala que existen tres categorías clave de habilidades para la vida en adolescentes: las habilidades sociales o interpersonales, las habilidades cognitivas, la cual incluye el desarrollo del pensamiento crítico, y las habilidades para el control de emociones.

Finalmente, afirman José Luis Pedreira y Luis Martín

Que el grupo de amigos es señal de identidad, convirtiéndose durante mucho tiempo en algo más importante que la propia familia. Los estudios realizados muestran que el grupo de compañeros proporcionan el apoyo y el contexto para el aprendizaje de nuevas habilidades sociales.⁴³

En cuanto al procesamiento de la información y el desarrollo del pensamiento crítico John W. Santrock define que “la adolescencia constituye una etapa en la que aumenta la toma de decisiones”.⁴⁴ El autor expresa que hay una diferencia sustancial en adolescentes mayores sobre los más jóvenes en cuanto a la toma de decisiones, esto puede deberse al nivel de experticia con el que se cuenta en dicha etapa de desarrollo y podría apreciarse en el uso de nuevas tecnologías como los videojuegos.

Por otra parte, señala Jhon W. Santrock que:

Algunos de los cambios cognitivos que permiten la mejora del

⁴²María Alejandra Méndez Jiménez, "Los adolescentes: lo que sentimos y queremos de los medios impresos" (Papagayo, 2005), 5, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.cecodap.org.ve/descargables/comunicacion/Los_adolescentes_lo_que_sentimos_y_queremos_de_los_medios_impresos.pdf.

⁴³José Luis Pedreira Massa y Luis Martín Álvarez, "Desarrollo Psicosocial".

⁴⁴Jhon W. Santrock, *Psicología*, 413.

pensamiento crítico en la adolescencia son los siguientes: Aumento de la velocidad, automatización de procesamiento de la información, lo que permite utilizar los recursos cognitivos con otros propósitos; más amplitud de conocimientos en diversas áreas; aumento de la capacidad para crear nuevas combinaciones de conocimiento; mayor variedad de estrategias o procedimientos para aplicar o adquirir conocimientos, que son empleadas de forma más espontánea. Dichas estrategias incluyen la planificación, la consideración de alternativas y el control cognitivo.⁴⁵

Lo anterior ofrece algunas pistas sobre la posibilidad tangible de que los adolescentes efectivamente desarrollan pensamiento crítico y que esta etapa es un estadio crucial para favorecer el perfeccionamiento de una mirada razonable y argumentada sobre los hechos que conforman la realidad personal y comunitaria del adolescente, así como mediática, en la que los videojuegos, como se ha señalado, ocupan un lugar de preferencia en esta población.

De acuerdo a lo expresado en los apartados anteriores surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los lineamientos necesarios para desarrollar una propuesta de uso de los videojuegos en el aula, asociada al desarrollo del pensamiento crítico, en un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados con edades comprendidas entre 13 y 17 años?
- ¿Cuáles son las características relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico?
- ¿Cuáles son las características de los videojuegos como producto cultural en el contexto venezolano?
- ¿Cuáles son los hábitos y prácticas de consumo de videojuegos por parte de un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados entre 13 y 17 años y su relación con el pensamiento crítico.

⁴⁵Jhon W. Santrock, *Psicología*, 414.

De las interrogantes anteriores, surgieron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General

Formular los lineamientos para el desarrollo de una propuesta de uso de los videojuegos en el aula, asociada al desarrollo del pensamiento crítico, en un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados con edades comprendidas entre 13 y 17 años.

Objetivos específicos

1. Describir los aspectos teóricos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico desde diversos ámbitos disciplinares.
2. Identificar las características de los videojuegos como producto cultural y su desarrollo en el contexto venezolano.
3. Diagnosticar los hábitos y prácticas de consumo de videojuegos por parte de un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados entre 13 y 17 años y su relación con el pensamiento crítico.
4. Proponer los lineamientos generales para el diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de los videojuegos para jóvenes venezolanos entre 13 y 17 años, a partir de los resultados obtenidos.

El trabajo se encuentra estructurado en cuatro capítulos, además de la introducción y la conclusión, titulada esta última 'A modo de cierre', así como los anexos.

El Capítulo I: El sentido de pensar críticamente, da respuesta al objetivo específico número uno, a través del cual se procura describir los aspectos teóricos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico desde diversos ámbitos disciplinarios.

Por su parte, el Capítulo II: Videojuegos, opciones para el aprendizaje responde al objetivo específico número dos entendido como identificar las características de los videojuegos como producto cultural y su desarrollo en el contexto venezolano.

La Metodología descrita en el Capítulo III da cuenta del recorrido realizado para abordar el problema de estudio, el mismo descrito en el apartado Introducción: Videojuegos y Educación.

En cuanto al objetivo específico número 3, relacionado con el diagnóstico de los hábitos y prácticas de consumo de videojuegos por parte de un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados entre 13 y 17 años y su relación con el pensamiento crítico, se encuentra definido en el Capítulo IV: Resultados.

Finalmente, los lineamientos generales para el diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de los videojuegos para jóvenes venezolanos entre 13 y 17 años, fueron plasmados en el apartado titulado 'A modo de cierre' el cual corresponde a las conclusiones del presente trabajo de investigación.

Capítulo I: El sentido de pensar críticamente

Por ejemplo, si el pensamiento crítico es cualquier pensamiento que produzca decisiones, la decisión de llamar a un médico a través del listín telefónico podrá considerarse como pensamiento crítico. Hemos de ampliar la noción del pensamiento, identificar sus características definitorias o mostrar las conexiones entre éstos.
Matthew Lipman⁴⁶

Hablar de pensamiento crítico implica adentrarse en un mundo complejo que apela a la necesidad de enfrentarse con rigor a las diferentes realidades presentes, evitando todo aquello que implique el ejercicio de formas de pensamiento poco sistemáticas.

Jacques Boisvert afirma que el pensamiento crítico puede analizarse desde tres perspectivas diferentes y complementarias. Estas se refieren a las estrategias de pensamiento, investigación y procesos. Estudiar el pensamiento crítico como una estrategia implica ensimismarse con el desarrollo de habilidades de pensamiento básicas, estas estrategias -entre las que se encuentran el pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas- son las que:

Constituyen la base de los procesos del pensamiento son las relativas a la información, es decir, las que sirven para analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc. Las estrategias de pensamiento representan los conjuntos de operaciones que se efectúan en secuencia –resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc.- y que demandan más coordinación que las habilidades básicas. Por último, las metacognitivas permiten digerir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento⁴⁷.

⁴⁶Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 172.

⁴⁷Jacques Boisvert, *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 17-18.

Sin embargo, como se apreciará más adelante, el desarrollo del pensamiento crítico no corresponde solo al desarrollo de habilidades, por el contrario es necesaria la formación de criterios traducida en razones que permitan la elaboración de juicios o conclusiones sobre la realidad.

Por otra parte, se puede entender el estudio del pensamiento crítico como investigación. Según Joanne Kurfiss:

El pensamiento crítico se define aquí como una investigación cuyo objetivo es explorar una situación, fenómeno, pregunta, o un problema para llegar a una hipótesis o conclusión que integre toda la información disponible y, por tanto, que puede justificarse convincentemente.⁴⁸

Finalmente, de acuerdo a lo propuesto por Jacques Boisvert, se puede concebir el pensamiento crítico como un proceso activo y que conlleva a la acción, para lo cual es necesaria la disposición para la misma, reflexión, actitud apropiada y capacidad de razonamiento.⁴⁹

A partir de estos señalamientos se iniciará la reflexión en torno a la concepción del pensamiento crítico propuesto por distintos autores en el área, aspirando ofrecer un panorama general de la situación más que de agotar el tema.

1.1. Un punto de partida para el estudio del pensamiento crítico

Afirman Jacques Boisvert⁵⁰ y Matthew Lipman⁵¹ que la preocupación por el desarrollo de la capacidad intelectual o la mejora en la calidad del pensamiento, ha

⁴⁸ Joanne Kurfiss, *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*, ASH-ERIC Higher Education Report No. 2, trad. 1998, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf>.

⁴⁹ Jacques Boisvert, *La formación*, 19.

⁵⁰ Jacques Boisvert, *La formación*, 27.

⁵¹ Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 158-165.

correspondido a todo aquel involucrado en impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje. Es desde hace un par de décadas cuando, principalmente en los Estados Unidos, se entiende la necesidad de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico para alcanzar dicho fin.

Como se ha señalado, la preocupación por la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico tiene su origen en la cultura anglosajona, cuando se comienza a evidenciar que los egresados del sistema educativo formal muestran, según Matthew Lipman, muy pocos conocimientos o conocimientos poco válidos.⁵² Frente a esta situación, tanto docentes como estudiantes observaban la responsabilidad en factores exógenos.

Es John Dewey⁵³ otra de las más importantes referencias en lo relativo al tema del desarrollo del pensamiento crítico. Según un trabajo nuestro anterior, el autor considera que una sociedad jamás estaría civilizada hasta que los estudiantes alcanzaran el nivel de investigadores como un método para abordar los problemas. Su énfasis en el pensamiento reflexivo fue el motor de los estudios sobre pensamiento crítico en el siglo XX.⁵⁴

Para que la enseñanza del pensamiento crítico sea exitosa, señala Matthew Lipman, “alumnos y profesores deben conformar un ámbito comunitario en el que todas las partes se alimentan, gracias a la posibilidad del pensamiento y el diálogo fundamentado en criterios”.⁵⁵ Lo anterior es lo que se entiende, según el autor, como la comunidad de investigación en el aula de clase.⁵⁶ Obviar esta premisa puede conducir al ejercicio de un pensamiento asistemático, el cual imposibilita el alcance de conclusiones apegadas a las problemáticas planteadas en un contexto

⁵²Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 158.

⁵³Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 162-165.

⁵⁴Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación", 46.

⁵⁵Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*.

⁵⁶Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 338-340.

determinado. Esta situación es válida también en el ámbito de la comprensión de los contenidos y el funcionamiento de los medios de comunicación de masas, en los cuales se encuentran inmersos estudiantes y profesores.

Según Goodwin Watson y Edward Glaser, el pensamiento crítico puede entenderse:

Como un grupo de actitudes, conocimientos y destrezas que incluyen: 1) búsqueda de pruebas que confirmen las opiniones o conclusiones antes de aceptarlas como verdaderas, 2) un conocimiento de los métodos de investigación lógica que permitan determinar el valor relativo de los diferentes tipos de prueba y llegar a conclusiones fiables, 3) habilidad para servirse de tal actitud y conocimiento.⁵⁷

Búsqueda de pruebas, conocimiento de métodos de investigación y lógica, así como habilidad para servirse de tal actitud y conocimiento, hacen ver que el desarrollo del pensamiento crítico es un aspecto complejo e integral en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, al respecto afirma Martín López:

Un proceso de enseñanza aprendizaje (...) que pretenda ser educativo, debe buscar alumnos críticos –que sepan pensar- y libres (...) tiene que ver más que con proporcionar respuestas o dogmas al alumno, con propiciar que él mismo se haga preguntas cada vez más relevantes y significativas.⁵⁸

Matthew Lipman y Paulo Freire coinciden en que “la libertad es libertad para aprender a pensar y a ser en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. Es el proyecto que lleva a los seres humanos al conocimiento de los

⁵⁷Citado por: Evelyn Ramos, Alonzo Ríos, y Ydanis Sanz, "Estudio psicométrico de la prueba de evaluación de pensamiento crítico de Watson-Glaser en una muestra de estudiantes universitarios del área metropolitana de Caracas" (Universidad Católica Andrés Bello, 1982), 22-23.

⁵⁸Martín López, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula* (México: Trillas, 2002), 11.

otros⁵⁹. Se requiere entonces, según Matthew Lipman, fomentar un pensamiento multidimensional -opuesto al pensamiento simplificador- y orientado a facilitar el tránsito por la libertad.⁶⁰

El pensamiento multidimensional es un tipo de pensamiento rico, conceptualmente organizado, coherentemente explicatorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización y en su *intentio* hacia el mundo, conformado por los otros seres humanos, por todo lo viviente, por todo lo que existe en el mundo, y por el planeta en su conjunto. Es un pensamiento flexible, abierto, amplio, lleno de recursos.⁶¹

Este tipo de pensamiento exige considerar de forma rigurosa todas las ideas, en especial las que desafían las doctrinas establecidas, lo cual requiere tolerancia ante las contradicciones que se presenten. Introducirse en comunidades de investigación es una manera de apropiarse del pensamiento multidimensional. Para Matthew Lipman la filosofía debe convertirse en un área del saber imperceptible, a través de la cual los niños hagan suyo el pensamiento multidimensional, por lo que recomienda su introducción en todo currículo educativo. Finalmente, según los autores antes mencionados, es la comunidad de investigación el contexto ideal para fomentar el pensamiento multidimensional, ya que desarrolla el diálogo y la comunicación evitando el monólogo.

Para Stella Accorinti pensamiento crítico y pensamiento creativo son interdependientes, ya que no es posible el pensamiento crítico sin base de pensamiento creativo, así como no existe el pensamiento creativo sin base en el pensamiento crítico. Pensamiento crítico y pensamiento creativo conforman una unidad que proporciona apertura y elasticidad a la categorización del mundo, a su conocimiento y al deseo de libertad, en la presente investigación, a pesar de

⁵⁹Stella Accorinti, "Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad", *Utopía y praxis latinoamericana*, n.º 18 (septiembre de 2002): 35-56.

⁶⁰Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*.

⁶¹Stella Accorinti, "Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad," (Zulia: Paidós, 1998): 83.

comprender el papel protagónico del pensamiento creativo, se abordará únicamente lo correspondiente al pensamiento crítico, por considerarse una de las bases de las propuestas en educación mediática orientadas al uso de los videojuegos en el aula.⁶²

De acuerdo a lo anterior, Paulo Freire sostiene que la educación en libertad implica superar cualquier tipo de opresión e incita a la lectura crítica del mundo. Para este autor es condición necesaria construir categorías de pensamiento para leer el mundo y transformarlo siendo la libertad la principal categoría y entendiendo que el conocimiento compartido es el conocimiento humano fundamental.

Matthew Lipman señala que “el pensamiento crítico es un pensamiento que: 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto”⁶³. El resultado del pensamiento crítico son los juicios y, específicamente, los buenos juicios, es decir, “(...) aquellos productos de actos hábilmente ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados,”⁶⁴ adecuados a la circunstancia que se ha de enfrentar y sobre la base de criterios, que facilite un pensamiento sistemático. Esta definición constituye el pilar central de la presente investigación.

Un aspecto que plantea Matthew Lipman⁶⁵ en relación al pensamiento crítico conlleva a considerar lo que no es compatible con esta actividad. Así, por ejemplo,

⁶²Edward De Bono (1991) citado por Martín López Calva, “Pensamiento crítico y creatividad en el aula,” (México D. F.: Trillas, 2002: 27), afirma que “Un pensador lateral, en cambio, es aquél que está siempre dispuesto a cambiar de percepción y ‘continuar cambiando’, es decir, tiene la capacidad de mirar las cosas de diferentes maneras. Para este autor, entonces, el hombre creativo es el que busca, descubre y comunica un producto personal y novedoso pero puede ser lo único que mire y ser alguien rígido. Un pensador lateral, en cambio, es aquél que está siempre mirando desde distintos puntos de vista y dispuesto a cambiar; quizás sea solo cuestión de matices; tal vez el pensador creativo que no es crítico, puede volverse crítico, y el que es crítico y creativo es lo que De Bono llama ‘pensador lateral’”.

⁶³Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 174.

⁶⁴Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*.

⁶⁵Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*.

es un error entender que la enseñanza para el pensamiento es similar a la enseñanza para el pensamiento crítico. Concebir que una enseñanza crítica producirá necesariamente un pensamiento crítico; que la enseñanza sobre el pensamiento crítico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico; que la enseñanza para el pensamiento crítico incluye el entrenamiento en habilidades de pensamiento; así como pensar que la enseñanza para el pensamiento lógico es equivalente a la enseñanza para el pensamiento crítico y que una enseñanza orientada al aprendizaje es igual de efectiva que la enseñanza para el pensamiento crítico.

Se entiende, entonces, que no bastan las habilidades, los entrenamientos, enseñar a pensar –en lugar de, como destaca Matthew Lipman, *pensar bien*- o sustituir las prácticas propias del pensamiento crítico por las relativas a otras disciplinas.

El objetivo será lograr un pensamiento fundamentado en criterios que permitan un discurso que se apoye en factores razonables.⁶⁶ Por otra parte, que el pensamiento crítico sea autocorrectivo significa que es factible pensar sobre el propio pensamiento, lo cual tiene que ver con favorecer procesos de metacognición. Finalmente, el desarrollo del pensamiento crítico es capaz de ampliar la sensibilidad al contexto, a la realidad que rodea a cada persona, porque un proceso de este tipo no puede darse en abstracto, según Matthew Lipman es necesario un contenido y un contexto para que se produzca y para evaluarlo.⁶⁷

El pensamiento será tal en la medida en que se emplea para emitir juicios sobre situaciones del ambiente en el que se desenvuelven los alumnos y, luego, conectados a la realidad de otros contextos. “Así, una mejora en el desarrollo del pensamiento crítico se evidencia en la cantidad y calidad del significado que una

⁶⁶Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación", 52.

⁶⁷Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 179-182.

persona adquiere a partir de lo que lea y perciba y de lo que manifieste en sus escritos y conversaciones.”⁶⁸

Vale la pena destacar, que se considera la pericia en el juicio como resultado de los principios o la práctica. Señala Matthew Lipman que los juicios basados en principios son orientados por razones o criterios y requieren que el educando interiorice dichos principios ya que regularán los juicios. Así mismo, los juicios prácticos demandan su propia metodología, ya que son el resultado de la experiencia y su mejora involucra el análisis cada vez más minucioso de esta.⁶⁹

De acuerdo con lo anterior, Martín López afirma:

Puede definirse la criticidad como la tendencia fundamental del hombre a buscar la verdad, y el pensamiento crítico como el pensar claro sistemático y ordenado, orientado hacia esa búsqueda. La criticidad como dinamismo o potencialidad; el pensamiento crítico como ejercicio o acto de esa potencialidad.⁷⁰

Por otra parte, ser crítico se entiende, en señalamientos de autores como Frida Díaz Barriga y José Martínez de Toda, como la necesidad del desarrollo de habilidades cognitivas y de toma de conciencia de experiencias personales, con la finalidad de favorecer el crecimiento integral del ser humano, capaz de asumir posiciones y formular juicios certeros sobre la realidad que le rodea y que le permitan actuar en función de la misma.

Autores como Matthew Lipman expresan su preocupación por la diferencia existente entre el pensamiento surgido en la escuela y el pensamiento necesario para tomar decisiones en la vida cotidiana.⁷¹

⁶⁸Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación", 55.

⁶⁹Matthew Lipman, *Pensamiento*, 174.

⁷⁰Martín López, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, 11.

⁷¹Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 158.

Al respecto, señala Frida Díaz Barriga, quien retoma las conclusiones de McMillan,

El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente pero, por otra parte, también requiere una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva.⁷²

Por su parte, José Martínez de Toda afirma, a partir del diseño de su programa sobre las *Seis dimensiones de la educación para medios*, que el concepto de sujeto crítico, desde la educación para los medios se puede expresar en tres aspectos esenciales:

- a) Tiene toda la información posible; sabe identificar lagunas y puntos débiles; por lo tanto está seguro de qué es lo que sabe y qué es lo que no sabe. (VER)
- b) Sabe analizar ideológicamente; es escéptico de cualquier aseveración o conclusión hasta tener evidencia suficiente o hasta que desaparezca todo argumento contrario. Tiene pensamiento lógico, claro, preciso y consistente. Está libre de prejuicios y considera el problema desde todos los ángulos. (JUZGAR)
- c) Actúa con palabras (al menos comentando con la familia y amigos), con acciones al menos cambiando de canal, apagando la TV), con actitudes y con conductas (ACTUAR).⁷³

Ver, juzgar y actuar, desde la perspectiva de José Martínez de Toda, constituyen las aristas que dan vida al ejercicio pleno del pensamiento crítico: primero está seguro de lo que sabe y de lo que no, segundo analiza hasta tener evidencias suficientes y actúa con palabras.⁷⁴ Vale la pena destacar que el autor

⁷²Frida Díaz Barriga, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos histórico en alumnos de bachillerato", *Revista mexicana de investigación educativa* 6 (2001): 525-54.

⁷³José Martínez de Toda, "Cap. 9: El sujeto crítico", en *Educación y Comunicación - EDUCOM-* (Italia, 2004), 2-3.

⁷⁴José Martínez de Toda, "El sujeto crítico".

asume esta posición desde la perspectiva de la educomunicación, se entiende la misma como la disciplina que reúne el campo de la comunicación y la educación, con la finalidad de perfilar y aplicar estrategias pedagógicas sobre los medios en los distintos niveles de educación formal y no formal.

En la misma línea Magaldy Tellez señala que el ejercicio del pensamiento crítico pasa por:

- a) El cuestionamiento de los supuestos que legitiman bajo la norma de la idea dominante de los verdaderos (...)
- b) Como ejercicio de una razón que restituye la historicidad de la crítica en tanto modo de construir conocimiento de lo social como parte de la construcción de posibilidades históricas para su transformación.
- c) Como apropiación teórica de lo social que realiza la capacidad de dilucidar la historicidad constitutiva de los procesos sociales, su dialecticidad, su complejidad.⁷⁵

José Martínez de Toda⁷⁶ configura su estudio alrededor del uso de los medios audiovisuales, específicamente de la televisión, entendiendo que los medios masivos, a través de sus mensajes, poseen la capacidad de generar sujetos narcotizados en la medida en que carezcan de la formación necesaria para comprender la finalidad de sus contenidos y la importancia de ampliar su potencial para el conocimiento, el juicio y la acción. El concepto clave de su estudio gira entorno a las ideologías que los medios tratan de imponer y su método la necesidad de hacerla explícita procurando la enseñanza de cuatro factores clave: la ideología, como ya se ha comentado, la hegemonía, la alienación y el mito. Si bien no se profundizará en estos elementos, se entiende que la visión de José Martínez de Toda, en cuanto a método, podría equipararse con la visión que presenta Lipman⁷⁷ sobre la emisión de juicios y que se ha señalado anteriormente, posibilidad para el

⁷⁵Magaldy Tellez, *El pensamiento crítico como desafío*, Cuadernos de Postgrado 6 (Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1993), 65.

⁷⁶José Martínez de Toda, "El sujeto crítico", 1.

⁷⁷Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 227.

desarrollo del pensamiento crítico y el cual se ha aplicado en un trabajo anterior de la autora de la presente investigación⁷⁸.

Debe tomarse en cuenta que la ideología, según José Martínez de Toda:

Enmascara las relaciones de dependencia, separa al individuo de su propia identidad personal y de su comunidad natural, y logra que el individuo se identifique con la colectividad nacional y mítica aliada con la clase dirigente de la sociedad⁷⁹. En este sentido, el autor expone que la "necesidad de la autonomía crítica (...) es decir, que los estudiantes logren ser críticos fuera del aula y en el futuro.⁸⁰

Hablar de pensamiento crítico desde el combate de la ideología constituye la lucha incansable por alcanzar la capacidad de observar la realidad en todos sus factores, sin prejuicios, favoreciendo una actitud que fomente la objetividad. A su vez, constituye el sustrato para generar una postura creativa que desarrolle la capacidad de toma de decisiones y la resolución de problemas en los espacios públicos y privados, así como en la sociedad democrática. En este sentido, y como se comentó anteriormente, la adolescencia parece ser una de las etapas privilegiadas para el desarrollo de este tipo de mirada sobre la realidad.

Afirma José Martínez de Toda que la definición de sujeto crítico mediáticamente corresponde a que:

Es tal mediación la que hace posible la efectucción del pensamiento crítico como ruptura con el modo de conocimiento que, ajustado a parámetros de cientificidad establecidos, se limita a la función de explicar los fenómenos sociales a partir de estructuras teóricas formalizadas y procede como reducción analítica de formaciones complejas a factores y relaciones simples.⁸¹

⁷⁸Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación".

⁷⁹José Martínez de Toda, "El sujeto crítico", 1.

⁸⁰José Martínez de Toda, "El sujeto crítico", 3.

⁸¹José Martínez de Toda, "El sujeto crítico".

Las mediaciones son entendidas por Jesús Martín-Barbero como “el lugar desde donde se otorga sentido a la comunicación.”⁸² Así, para Guillermo Orozco es esencial partir de las audiencias las cuales se van haciendo, predominantemente, desde los mismos medios de comunicación, generando audiencias espectadoras, en el sentido de pasivas y acríticas.⁸³ Por otra parte, señala el autor, que las audiencias se hacen a través de procesos de interacción con los medios y como y de las mediaciones que allí intervienen.

En cuanto a la formación crítica de las audiencias y la asunción de las mediaciones en dicho proceso Guillermo Orozco afirma que la independencia crítica de las audiencias es siempre alcanzable y continúa el autor:

Así, en lugar de hacer las ya clásicas interrogantes: ¿qué hacen los medios con las audiencias? Y ¿qué hacen las audiencias con los medios? Habrá que preguntarse: ¿cómo se manifiestan las mediaciones en los procesos de recepción de determinados segmentos de audiencia? y ¿cómo las mediaciones conforman las negociaciones de significado, las apropiaciones y los usos que las audiencias hacen de los medios y sus mensajes.⁸⁴

De acuerdo a lo anterior, para el análisis de las audiencias será necesario tomar en cuenta las distintas mediaciones o influencias que se producen en el proceso de recepción, y de las cuales ya se comentó.

A continuación se presenta un panorama general de las teorías psicoeducativas más representativas y que de alguna manera favorecen la comprensión del estudio del pensamiento y del pensamiento crítico.

⁸² Jesús Martín Barbero citado en: Guillermo Orozco, "Medios, audiencias y mediaciones" 8 (1 de marzo de 1997): 28, [citada el 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800806>.

⁸³ Guillermo Orozco, "Medios", 28.

⁸⁴ Guillermo Orozco, "Medios". 29.

1.1. Teorías del aprendizaje y pensamiento crítico

Las distintas miradas que desde las teorías educativas se tienen sobre el pensamiento y, en consecuencia, sobre el pensamiento crítico, constituyen parte de las bases para la incursión en esta temática. Las teorías tomadas en cuenta para la presente investigación, por su influencia en los estudios psicoeducativos, son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Si bien pudieran asumirse otras posturas como la psicoanalítica⁸⁵ y las humanistas existenciales,⁸⁶ el alcance del presente trabajo solo contemplará las anteriormente mencionadas.

1.1.1. Conductismo: solo lo que se ve cuenta

De los paradigmas aplicados a la educación, el conductismo es uno de los que mayor trayectoria y estabilidad ha tenido, basta observar las múltiples aplicaciones que siguen teniendo principios como el del refuerzo y la concepción del estímulo-respuesta para el tratamiento de ciertas conductas.⁸⁷

El conductismo nace a principios del siglo XX, siendo su fundador John Broadus Watson.

⁸⁵El psicoanálisis aportó a la educación el conocimiento del inconsciente en el niño, así como el significado del deseo y las tensiones y angustias que se producen por su insatisfacción. El educador tiene el papel esencial de favorecer la resolución de las consecuencias propias del dominio del inconsciente del niño así como coadyuvar en su relación con la realidad exterior.

⁸⁶La teoría humanista existencial asume que la naturaleza humana parte de atributos propios, así como de conflictos existenciales, estas situaciones, aunque producen desequilibrios permiten a la persona ser más persona, sin embargo, no son el centro de su pensamiento. Esta teoría puede considerar los efectos sociales y culturales. En la teoría humanista la educación tiene la misión de desarrollar lo que ya existe. La educación humanista parte de lo subjetivo para abordar lo objetivo.

⁸⁷Las maestras a todo nivel, pero especialmente de los primeros grados de educación inicial y básica, siguen centrándose en la entrega de ciertos elementos de interés para el niño, como calcomanías, luego de que el mismo ha realizado sus tareas o se ha generado la conducta esperada.

De acuerdo con Watson, para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales -procesos inobservables- y, en consecuencia, nombrar a la conducta -los procesos observables- su objeto de estudio.⁸⁸

Al conductismo de Watson siguieron otras propuestas, una de las más influyentes el conductismo operante de Skinner.⁸⁹ “Según Skinner, la conducta de los organismos puede ser explicada a través de contingencias ambientales, y los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal-explicativo.”⁹⁰

La posición conductista, expresada por sus distintos representantes, es insuficiente frente a la potencialidad de la naturaleza humana, por lo que poco a poco se ha observado la pérdida de su fuerza como respuesta a la explicación general de la conducta, según algunas otras perspectivas como la constructivista.

El conductismo parte del empirismo, en donde la realidad se acumula por mecanismos de asociación. En este sentido, el sujeto es concebido como un ente pasivo donde son transcritas las características del objeto.

La fórmula del conductismo es, entonces, según Noriega y Gutiérrez, “E-R – estímulo-respuesta- es la operacionalización de una relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo: la experiencia del sujeto proviene del impacto de la actividad del objeto y es testimoniada por la producción de una respuesta.”⁹¹

El conductismo, según Gerardo Hernández, es definido por tres características: el ambientalismo, el asociacionismo y el anticonstructivismo. El

⁸⁸Gerardo Hernández, *Paradigmas en psicología de la educación*, 1.^a ed. (México: Paidós, 1998).

⁸⁹El conductismo operante de Skinner es una variante de la teoría conductista que explica que a través del aprendizaje un sujeto tiene mayor posibilidad de repetir una conducta que conlleva consecuencias positivas, a una que genera consecuencias negativas.

⁹⁰Gerardo Hernández, *Paradigmas*, 80.

⁹¹Noriega y Gutiérrez citados en: Gerardo Hernández, “Paradigmas en psicología de la educación”, (México: Paidós, 1998): 83.

ambientalismo se refiere a la determinación por las contingencias, antecedentes, conductas de otros organismos, etc. En este sentido, las condiciones ambientales pueden modificarse para transformar la conducta del sujeto de acuerdo a una finalidad determinada. El asociacionismo que consiste en el uso de las leyes asociativas propuestas por David Hume en el siglo XVIII, entendidas como contraste, contigüidad, temporalidad y causalidad; finalmente el anticonstructivismo constituye la tercera característica definitoria del conductismo⁹², "dado que, para las conductas, los procesos de desarrollo no se explican recurriendo a cambios debidos a estructuraciones internas de los sujetos, ni a algún proceso o serie de procesos mentales organizativos."⁹³

El conductismo como corriente pedagógica, centrado en el paradigma objetivista, en el que la realidad se encuentra fuera del individuo y el conocimiento es el resultado de realizar una copia fiel de la misma, señala como metas en la educación, según Mylvia Fuentes, controlar la conducta de las personas, transmitir pautas culturales y favorecer la reproducción de respuestas deseadas cuando se presenta un estímulo.⁹⁴ Por otra parte, se "logra el aprendizaje cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. La respuesta que es seguida por un refuerzo tiene mayor probabilidad de volver a suceder en el futuro."⁹⁵

Según Mylvia Fuentes el rol del docente en el conductismo es el de un ingeniero educativo o directivo, corrige, refuerza y monitorea el comportamiento. En este sentido, el estudiante es un receptor pasivo o activo según sea el caso, la motivación es externa al sujeto y, por lo tanto, impulsada por otro.⁹⁶

⁹²Gerardo Hernández, *Paradigmas*, 83.

⁹³Gerardo Hernández, *Paradigmas*, 84.

⁹⁴Mylvia Fuentes, "Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza del aprendizaje. Cuadro comparativo en panel de información", 2003, 3, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.unesr.edu.ve>.

⁹⁵Mylvia Fuentes, "Las teorías", 4.

⁹⁶Mylvia Fuentes, "Las teorías".

Como puede observarse, desde esta perspectiva el hecho de que el estudiante sea un ente pasivo dentro de su propio proceso educativo limita su capacidad de pensamiento crítico, de acuerdo a lo presentado en apartados anteriores.

Los principales representantes de esta línea de pensamiento son Iván Pavlov, John Broadus Watson, Edward Thorndike, Burrhus Frederic Skinner, Albert Bandura – entre los eclécticos-, entre otros.

1.1.2. Cognitivismo: una mirada desde el procesamiento de la información

Una de las teorías educativas más potentes en los actuales momentos la constituye el cognitivismo, gracias, según Gerardo Hernández, a los trabajos de Jerome Bruner, Jean Piaget y David Ausubel. Autores como Bruner consideraron la necesidad de ir a fondo en la creación y construcción de significados orientados al conocimiento de la realidad.

Sin embargo, poco a poco el papel de la naciente ciencia de los ordenadores resultó crucial para la vida del paradigma, así que se retomó su lenguaje y se incorporó un planteamiento teórico-metodológico basado en la «metáfora del ordenador», por ejemplo, a partir de este hecho, los teóricos cognitivos sustituyeron el concepto clave de «significado» por el de «información», y, de este modo, la idea conceptual de la construcción de los significados, como actividad fundamental del acto cognitivo, fue abandonada para sustituirla por otra que se centraba en el procesamiento o tratamiento de la información; estas diferencias, en apariencia inocuas, fueron, a juicio de Bruner, determinantes en el curso que posteriormente tomó el paradigma.⁹⁷

Señala el autor que dentro del enfoque cognitivista se encuentran varias tradiciones, entre ellas, una vertiente inspirada en el campo de la inteligencia artificial. La misma se concibe como el enfoque duro del cognitivismo; una vertiente más abierta orientada al procesamiento de información; y otras, más recientes,

⁹⁷Gerardo Hernández, *Paradigmas*, 120.

como la constructivista y las propuestas de corte sociocultural. Vale la pena destacar que dentro de estas tradiciones, los teóricos cognitivos se orientan a realizar la analogía entre mente y computadora, ya que se consideran sistemas de procesamiento similares. En este sentido, el procesamiento de información o procesos cognitivos, son considerados como todas las operaciones mentales que facilitan la adquisición de información, como la percepción, concentración, comprensión, memorización y evocación.

Según Mylvia Fuentes:

Las dificultades de aprendizaje responden bien a una deficiencia a nivel de información –input-, en el procesamiento o transformación o bien en la salida –output- de la información (...) énfasis en la memoria sensorial, a corto plazo, de trabajo y de largo plazo.⁹⁸

Docente y estudiante conforman un equipo en el que el primero se concibe como un mediador del proceso, que entiende el aprendizaje de modo sistemático y orientado a secuencias organizadas de instrucciones; mientras que el estudiante es considerado un procesador de información en el que se reconocen diferencias individuales y modos distintos de comprender, pero que, independientemente de ello, debe poder trasladarse de una modalidad de novato a experto. La motivación, según Mylvia Fuentes, debe ser intrínseca.⁹⁹

Para la autora antes mencionada el enfoque cibernético y conexionista contiene una raíz filosófica ecléctica ya que toma aportes del constructivismo y del conductismo; su paradigma epistemológico es objetivista y subjetivista ya que la realidad subjetiva interior debe aproximarse a la realidad objetiva exterior. Por otra parte, la educación a partir del enfoque cognitivista, pretende “desarrollar los procesos cognitivos de los estudiantes, aprender a aprender, autorregulación del

⁹⁸Mylvia Fuentes, "Las teorías", 5-6.

⁹⁹Mylvia Fuentes, "Las teorías", 9.

conocimiento”¹⁰⁰, se pretende que el estudiante utilice estrategias de aprendizaje de acuerdo a las necesidades educativas que se presenten. Según la autora, el aprendizaje cognitivista puede concebirse como:

Un proceso de adquisición de nuevas estructuras cualitativas de los esquemas, ideas y concepciones; el aprendizaje se produce cuando la información es almacenada en la memoria de una manera organizada y significativa. Los pensamientos, las actitudes, los valores y las creencias influyen en el proceso de aprendizaje; el aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta: Interesa cómo la información es adquirida, organizada, almacenada y evocada; la adquisición del conocimiento es una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante; cuando un estudiante entiende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos, entonces ha ocurrido la *transferencia*.¹⁰¹

Desde esta perspectiva, la metodología de enseñanza en el enfoque cibernético y conexionista consiste en, según Mylvia Fuentes,

Hacer énfasis en el dominio de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas, de apoyo y motivacionales; uso de la retroalimentación para guiar y apoyar las conexiones mentales exactas; examinan psicométricamente al estudiante para determinar su predisposición para el aprendizaje (...) interesa determinar los conocimientos previos como base para los nuevos aprendizajes. Promueve el aprendizaje de los contenidos declarativos, procedimentales, estratégicos; Realiza análisis jerárquico para identificar los prerrequisitos de aprendizaje. Efectúa análisis de tareas para determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información; se enfatiza la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento –uso de estrategias cognitivas: resumen, mapas de conceptos, organizadores avanzados-; enfatiza la participación activa del estudiantes –autocontrol, entrenamiento metacognitivo: planificación, dirección, supervisión o monitoreo y evaluación-; creación de ambientes de aprendizaje que facilitan en los estudiantes las conexiones con material previamente aprendido; se promueve la retroalimentación a los fines de que la nueva información sea eficientemente asimilada y/o acomodada dentro de la estructura cognitiva del estudiante.¹⁰²

¹⁰⁰Mylvia Fuentes, "Las teorías", 4-5.

¹⁰¹Mylvia Fuentes, "Las teorías".

¹⁰²Mylvia Fuentes, "Las teorías", 10-12.

A partir de las teorías cibernética y conexionista se evalúan esencialmente las habilidades del pensamiento de los estudiantes, así como el desempeño del mismo frente a los planes de enseñanza diseñados para su aprendizaje.

Entre los principales representantes de la corriente cibernética se encuentran Alan Turing, así mismo, entre los conexionistas es posible visualizar a Jerry Fodor y David Rumelhart, mientras que en la corriente ecléctica están Reuven Fuerstein, Robert Gagné y Howard Gardner.

1.1.3. Constructivismo: a bordo del aprendizaje significativo

La teoría cognitivista de la educación de alguna manera ya había señalado la idea de favorecer un tipo de aprendizaje mucho más integral y personalizado que el propuesto por el conductismo. En este sentido, el constructivismo ofrece un salto exponencial al indicar, más allá de la profundización en estrategias de enseñanza aprendizaje o la metáfora del computador, la búsqueda del *aprendizaje significativo*.

Según Gerardo Hernández, el paradigma psicogenético constructivista, que data en sus primeras versiones de 1960 a partir de los trabajos de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento formal en los niños, es “uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más repercusión ha tenido en ese campo.”¹⁰³

El constructivismo tiene sus bases filosóficas, según Mylvia Fuentes, en el idealismo, el racionalismo-dialéctico, el positivismo lógico, la fenomenología y la hermenéutica.¹⁰⁴ De acuerdo con lo anterior, su paradigma epistemológico es subjetivista, entendiendo, según la autora antes mencionada, que la realidad se descubre y se construye, que el conocimiento es una construcción humana que se

¹⁰³Gerardo Hernández, *Paradigmas*, 169.

¹⁰⁴Mylvia Fuentes, "Las teorías", 2.

negocia y que se conoce fundamentalmente a través de la razón. De acuerdo a lo anterior José María Barrio afirma que:

Una de las tesis nucleares del constructivismo es la afirmación de que entre estímulo y las respuestas dadas por el sujeto de aprendizaje, se dan ciertos procesos intermedios mediante los cuales los aprendices interpretan el estímulo, poniendo en él aspectos que no se encuentran en el dato original, lo cual equivale a admitir que el conocimiento implica una cierta construcción subjetiva.¹⁰⁵

Lo anterior da cuenta de la cercanía con la concepción de mediaciones presentada en apartados anteriores, a través del cual dichos procesos internos intervienen como variables importantes y necesarias en el proceso de comprensión y procesamiento, diálogo y concepciones, de los contenidos mediáticos.

Para José María Barrio, el alumno es protagonista de su aprendizaje y procesador de información activo y creativo, que es capaz de modular los estímulos recibidos. El conocimiento entonces, no es una copia de la realidad existente, sino un proceso de interpretación y reinterpretación de la misma.¹⁰⁶ Vale la pena destacar que “aunque el profesor ha de diseñar la actividad del alumno su tarea, en el fondo, es la de un simple elemento de apoyo en la adquisición de esa gramática.”¹⁰⁷ Por otra parte, el proceso de construcción de nuevos conocimientos se produce a partir de conocimientos previos, las experiencias del estudiante y su nivel de maduración, entre otros. Mylvia Fuentes afirma que “el constructivismo reconoce que las experiencias individuales y directas con el medio ambiente son críticas. Pero son los seres humanos quienes crean significados, interpretan.”¹⁰⁸ Por otra parte, “interesan la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría

¹⁰⁵ José María Barrio, "Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista", *Revista de educación*, n.º 321 (2000): 18.

¹⁰⁶ José María Barrio, "Las bases gnoseológicas".

¹⁰⁷ José María Barrio, "Las bases gnoseológicas".

¹⁰⁸ Mylvia Fuentes, "Las teorías", 5.

de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos.”¹⁰⁹

Las metas de la educación para el constructivismo se traducen en:

Contribuir a la génesis de hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas. Formar mentes críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca (...) la meta de la enseñanza consiste en favorecer en el estudiante la construcción significativa y representativa de la estructura del mundo, que pueda elaborar e interpretar la información existente.¹¹⁰

Según José Luis Eguia *et al*, “los videojuegos fomentan la experiencia y el aprendizaje constructivista, que sostiene que el conocimiento es construido por los alumnos y que la discusión anima el debate y a la colaboración entre los estudiantes.”¹¹¹ Entre los principales representantes de esta corriente se encuentran Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, así como Vygotsky desde el enfoque sociocultural.¹¹²

1.2. El grupo de los cinco: sobre el pensamiento crítico en educación

Según Jacques Boisvert, el retrato de una persona que piensa críticamente se caracteriza por lo siguiente:

- Actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad.
- Recurre a la autocrítica, considera las diferentes posibilidades que se le presentan y busca las evidencias que comprueben los aspectos antagónico de una situación.

¹⁰⁹Mylvía Fuentes, "Las teorías".

¹¹⁰Mylvía Fuentes, "Las teorías".

¹¹¹José Luis Eguia, Ruth Contreras-Espinosa, y Lluís Solano-Albajes, "Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación", *3Ciencias*, 2013, 3, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2012/09/videojuegos1.pdf>.

¹¹²Mylvía Fuentes, "Las teorías".

- Reflexiona, delibera y efectúa una búsqueda expedita, cuando es necesario.
- Otorga valor a la racionalidad y tiene fe en la eficacia de este pensamiento.
- Define sus objetivos de manera profunda, exenta de revisión si es necesario.
- Aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones que tomó la mayoría de los individuos.¹¹³

El autor señala que el uso de la definición de pensamiento crítico es *engañosa* ya que, aunque parece que fuese así, no se limita a la toma de decisiones u otras operaciones propias de las intelectuales asociadas con las categorías de Benjamin Bloom¹¹⁴ -las cuales se mostrarán más adelante. Así, el pensamiento crítico “implica el análisis objetivo de cualquier afirmación, fuente o creencia para evaluar su precisión, validez o valor.”¹¹⁵

Ralph Johnson (1992)¹¹⁶, apunta a la existencia de cinco autores fundamentales que describen el pensamiento crítico en educación, entre ellos, Robert Ennis, Matthew Lipman -del cual ya se han hecho algunas consideraciones-, John E. McPeck, Richard W. Paul y Harvey Siegel. El autor señala tres aspectos que convergen en el pensamiento de estos autores: “1. El pensamiento crítico apela a muchas habilidades de pensamiento. 2. Para manifestarse, requiere información y conocimientos. 3. Implica una dimensión afectiva.”¹¹⁷

Lo anterior habla también de la importancia de una actitud de apertura frente al mundo, una dimensión afectiva y la construcción del conocimiento, entendido para los fines de la presente investigación, como la visualización de los diferentes datos

¹¹³ Jacques Boisvert, *La formación*, 23.

¹¹⁴ Jacques Boisvert, *La formación*, 29.

¹¹⁵ Jacques Boisvert, *La formación*.

¹¹⁶ Ralph Johnson citado en: Jacques Boisvert, *La formación*, 31.

¹¹⁷ Jacques Boisvert, *La formación*.

que aporta la realidad y, como afirma Matthew Lipman, la posterior emisión de un juicio sobre la misma.¹¹⁸

A continuación se presenta una tabla comparativa de las concepciones que sobre el pensamiento crítico presentan los integrantes del *grupo de los cinco*:

¹¹⁸Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*.

Tabla 1

Pensamiento crítico de acuerdo a la concepción de Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel

Nota. De Jacques Boisvert, *La formación del pensamiento crítico*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1999).

	Robert Ennis	Matthew Lipman	John E. McPeck	Richard W. Paul	Harvey Siegel
Definición	Un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer. El pensamiento crítico es concebido como evaluación. La concepción de un pensamiento razonado se refiere a razones aceptables para llegar a conclusiones lógicas en las creencias o las acciones. Respecto al pensamiento reflexivo señala la conciencia manifiesta en la búsqueda y utilización de razones admisibles.	Es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto.	Pensamiento crítico es la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con escepticismo reflexivo (...) lo cual tiene como objeto establecer las razones verdaderas de diversas creencias (...) dependen de normas relativas a principios y métodos científicos, así como de normas lógicas, propias del área en cuestión. Habilidad o propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, dentro del marco de un contexto específico.	El pensamiento crítico es disciplinado, y ejemplifica las perfecciones del pensar adecuado ante un modo o área particular de mentalidad. Se hace énfasis en tres dimensiones: su perfección, sus elementos y sus áreas.	Constituye el pensar y actuar de manera coherente con base en razones. Una persona que piensa de forma crítica es quien puede actuar; evaluar afirmaciones y se ajusta a principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones.
Componentes	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes. • Operaciones cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los juicios como resultado del pensamiento crítico. • Los criterios como base para la emisión de juicios. • Se considera una habilidad el detectar debilidades y rectificarlas. • El contexto o circunstancias. 	<ul style="list-style-type: none"> • No constituye solo un conjunto de habilidades, capacidades o actitudes ya que la ejecución del pensamiento crítico es sobre un objeto determinado, por lo que no es posible transferir el pensamiento crítico de un área a otra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfección del pensamiento: los criterios de un pensamiento perfecto son la claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia (...) el pensamiento crítico es a menudo vago, impreciso, ilógico y superficial. • Comprensión y capacidad de formular, de analizar y evaluar distintos elementos como el problema o la pregunta de que se trate o la función o el objeto del pensamiento. • Las áreas del pensamiento: se debe tener la capacidad de aplicar lo anterior a un campo disciplinario o 	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad: un pensar crítico debe ser capaz de evaluar las razones y estimar en qué medida pueden servir como base de creencias, afirmaciones y acciones. Incluye conceptos de principios, evaluación de las razones y principios específicos por área y principios generales. • Espíritu crítico: quien piensa de forma crítica no debe tan solo ser capaz de efectuar una evaluación adecuada de las razones, sino que también debe tender a hacerlo, así como mostrar disposición.

				<p>un área de pensamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se deben cultivar al menos siete rasgos de carácter: humildad, valor, solidaridad, integridad y perseverancia intelectual, fe en la razón y sentido intelectual de la justicia. Los mismos se aplican a todas las áreas de conocimiento. • Las estrategias afectivas y cognitivas desde las cuales el autor establece una serie de habilidades a desarrollar en el contexto educativo. Las estrategias afectivas corresponden a rasgos de carácter y a predisposiciones a pensar de forma crítica: lo que motiva a adoptar este modo de pensar. Estas estrategias representan de alguna manera, el espíritu crítico que florece gracias a la práctica real de las estrategias cognitivas del pensamiento crítico. 	
Aporte a la educación	La definición describe el ideal de una persona educada como aquella que es capaz de manifestar autonomía para tomar decisiones importantes, de hacer patente su respeto hacia los demás y de comprender las situaciones de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de búsqueda a través de la cual se entiende que la curiosidad motiva la exploración de las hipótesis y el establecimiento de vínculos. • Organización de la información al relacionar los 	Se destaca que el pensamiento crítico se ejerce mejor en la medida en que un individuo tiene conocimientos sólidos en un área en particular.	Es posible reestructurar un curso para insertar en él los principios del pensamiento crítico. Sin embargo, él se pregunta si las personas competentes se comprometerán en el proceso de una reforma de este tipo. Destaca sobre todo la instrucción <i>dialogística</i> (dialogical instruction), que lleva al grupo a considerar todos los aspectos pertinentes en el	Se incentiva la adquisición de "actitudes, disposiciones, hábitos de pensamiento y rasgos de carácter que puedan reagruparse bajo la denominación de <i>actitud crítica</i> o <i>espíritu crítico</i> .

		<p>conceptos se establecen los principios y criterios, y se formulan argumentos y explicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La traducción no se limita a transcribir el sentido de un idioma a otro (...) significa pasar las significaciones de un idioma o de una modalidad de sentido a otra. • La comunidad de investigación es la pedagogía propuesta por Matthew Lipman. Lo que caracteriza a la comunidad de investigación es el diálogo, guiado por la lógica. Para saber qué hacer, hay que razonar. 		<p>momento en que se examina un problema y a tener en cuenta el conjunto de perspectivas con el fin de llegar a un punto de vista más completo y preciso.</p>	
--	--	---	--	---	--

1.3. La propuesta de Matthew Lipman sobre el pensamiento crítico

Matthew Lipman constituye uno de los principales hitos en cuanto al estudio del desarrollo del pensamiento crítico. A través de su *Programa de Filosofía para Niños* el autor señala lo siguiente:

Aparece a finales de los años sesenta y parte de la constatación de que no es posible lograr sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión.¹¹⁹

El programa establece un vínculo con el pensamiento de Freire, la educación y la democracia. De ahí que se afirme que “la formación de personas capaces de pensar por sí mismas de manera crítica y solidaria es condición necesaria aunque no suficiente, para la existencia de sociedades que puedan llamarse democráticas.”¹²⁰

Como se ha comentado, una de las principales preocupaciones de Matthew Lipman corresponde al modo en que los jóvenes incursionaban en la universidad, constituyendo las actividades promovidas por las mismas como meros requisitos para obtener un diploma y no como una oportunidad para su desarrollo social, personal, cognitivo, entre otros. A este respecto, María Carmona señala que “es preciso buscar la disciplina que no solo enseñe contenidos sino que se ocupe, sobre todo, de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos,”¹²¹ para Matthew Lipman esta disciplina corresponde a la filosofía.

¹¹⁹ María Carmona, "Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman", *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 6, n.º 12 (abril de 2005): 102.

¹²⁰ María Carmona, "Investigación ética y educación moral", 103.

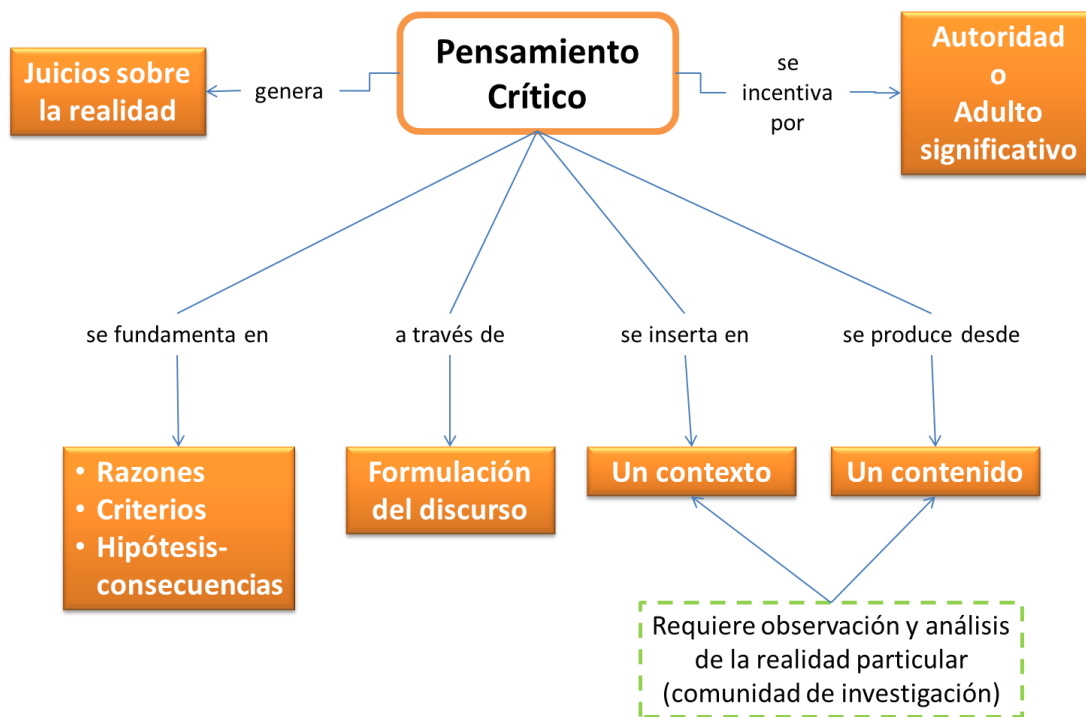
¹²¹ María Carmona, "Investigación ética y educación moral".

Su objetivo es hacer accesible el proceso de investigación filosófica a los niños por varias razones:

- la necesidad de reconocer el derecho de los niños y jóvenes a ser partícipes de los logros de la cultura humana;
- la filosofía cumple una función central en el desarrollo integral del ser humano;
- y la necesidad que enfrentan las sociedades modernas de contar con ciudadanos preparados para participar en la vida democrática.¹²²

Anteriormente se comentó la concepción de Matthew Lipman sobre el pensamiento crítico, la cual involucra la emisión de juicios sobre la base de criterios, siendo autocorrectivo y sensible al contexto. A continuación se presenta una figura con los elementos esenciales de la concepción de Matthew Lipman sobre el desarrollo del pensamiento crítico:

Figura 1: Modelo de Pensamiento crítico de Matthew Lipman.
Nota. De Alexandra Ranzolin. Marzo de 2008¹²³



¹²²María Carmona, "Investigación ética y educación moral", 103-104.

¹²³Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación".

Destaca que el término comunidad en el ámbito de la investigación fue acuñado por Charles Pierce, siendo asumido por Matthew Lipman al aula de clase como comunidad de investigación:

En la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos.¹²⁴

De acuerdo a lo anterior, afirma Matthew Lipman “lo que hemos de hacer es empezar a tratar con los amplios campos de la comunicación, de la investigación, de la lectura, de la escucha, del habla, de la escritura y del razonamiento.”¹²⁵

Para entender el comportamiento del pensamiento crítico, Matthew Lipman desarrolló una serie de indicadores relacionadas con su definición del mismo. La Tabla 2 presenta estos indicadores, los cuales han sido utilizados para construcción del instrumento de recolección de datos -ver Anexo 1- de la presente investigación.

¹²⁴Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 57.

¹²⁵Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 184.

Tabla 2

Indicadores sobre la enseñanza del pensamiento crítico según Matthew Lipman

Nota. De Matthew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, (Madrid: Ediciones de la Torre, 1998).

Indicadores de conductas de autocorrección en el alumnado	Indicadores de conductas de sensibilidad al contexto	Indicadores de conductas orientadas por criterios	Indicadores de conductas de juicios razonables
<p>a) Sitúan los errores en el pensamiento de los otros.</p> <p>b) Son conscientes de los errores de su propio pensamiento.</p> <p>c) Elucidan expresiones ambiguas en los textos.</p> <p>d) Clarifican las expresiones vagas de los textos.</p> <p>e) Piden razones y criterios cuando no se han dado.</p> <p>f) Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado.</p> <p>g) Identifican inconsistencias en las discusiones.</p> <p>h) Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.</p> <p>i) Identifican falacias en razonamientos formales e informales.</p> <p>j) Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.</p>	<p>a) Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales.</p> <p>b) Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista.</p> <p>c) Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia.</p> <p>d) Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos.</p> <p>e) Exigen precisión en las traducciones.</p> <p>f) Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto.</p> <p>g) Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado.</p> <p>h) Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes.</p> <p>i) Notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes.</p> <p>j) Buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas.</p>	<p>Dan ejemplo de:</p> <p>a) Valores compartidos -ideales, propósitos, metas, finalidades y objetivos-.</p> <p>b) Convenciones -normas, regularidades, uniformidades precedentes y tradiciones-.</p> <p>c) Esquemas comparativos comunes -valores, propiedades o características compartidas-.</p> <p>d) Requisitos -preceptos, especificaciones, estipulaciones y limitaciones-.</p> <p>e) Perspectivas -áreas de interés, esquemas de referencia y puntos de vista-.</p> <p>f) Principios -supuestos, presupuestos y relaciones teóricas o conceptuales-.</p> <p>g) Reglas -leyes, regulaciones, baremos, cánones, ordenanzas directrices-.</p> <p>h) Estándares -criterios para determinar el grado de satisfacción necesaria para satisfacer un criterio-.</p> <p>i) Definiciones -conjuntos de criterios que juntos asumen el mismo significado que la palabra a tratar-.</p> <p>j) Hechos -lo que hay, expresado mediante afirmaciones confiables-.</p> <p>k) Pruebas -ejercicios o intervenciones con el propósito de elicitación hallazgos empíricos-.</p> <p>l) Propósitos -metas, finalidades u objetivos que mediante su desarrollo conocemos la dirección de nuestra actividad-.</p>	<p>Ejemplos aportados:</p> <p>a) Acuerdos tras deliberaciones.</p> <p>b) Veredictos tras ensayos o encuestas.</p> <p>c) Decisiones como administradores, ejecutivos, padres, profesores, etc.</p> <p>d) Determinaciones: hallazgos conclusivos tras procedimientos indagativos.</p> <p>e) Soluciones a problemas reales o teóricos.</p> <p>f) Clasificaciones o categorizaciones.</p> <p>g) Evaluaciones de funcionamiento, servicios, objetos, productos, valoraciones, etc.</p> <p>h) Distinciones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.</p> <p>i) Conexiones, bajo la forma de predicaciones afirmativas.</p> <p>j) Deliberar creaciones, discursos o asociaciones intencionales</p>

Finalmente, Martín López expresa sobre el resultado último del desarrollo del pensamiento crítico:

El alumno que va aprendiendo a pensar críticamente va siendo cada vez más capaz de resolver problemas sin la necesidad de 'recetas' o fórmulas memorísticas y de descubrir el sentido de su *existencia* y de la *existencia*, pues al desarrollar la inteligencia se va desarrollando también la capacidad de descubrir relaciones.¹²⁶

Si el pensamiento crítico permite descubrir el sentido de la propia existencia y del entorno, vale la pena cuestionarse sobre cómo es posible esto y qué estrategias favorecen más su desarrollo, tomando en cuenta que la sociedad actual es globalizada, digital e interactiva.

1.4. El contexto de la Educación para los Medios

La tecnología ha constituido en los últimos años un novedoso elemento de transformación y actualización. Esta tecnología debe permanecer al servicio de la persona, y es esta la responsable de dar uso más eficiente para su máximo aprovechamiento, dentro de los límites del respeto a la vida y a los derechos fundamentales de la misma. Gustavo Hernández señala que la:

Educomunicación examina el desarrollo histórico y metodológico de la disciplina educativa y comunicacional en el contexto de las ciencias sociales con la finalidad de fortalecer y perfeccionar los enfoques teóricos que giran en torno a la educación y sus diversas formas de enseñanza que emplean como unidad de estudio los medios de comunicación y las tecnologías de punta.¹²⁷

En relación a lo anterior, la educación para los medios como línea de investigación, la cual estudia los ámbitos provenientes de la comunicación y la educación, la teoría de las audiencias y la teoría de la enseñanza y del aprendizaje; y como práctica educativa, que refiere propuestas provenientes de la línea de

¹²⁶Martín López, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*, 14.

¹²⁷Gustavo Hernández, "Mediaciones", 36.

investigación anteriormente mencionada,¹²⁸ ha favorecido el análisis de los medios de comunicación como herramientas para la educación.

Afirma Gustavo Hernández que estas propuestas “se proyectan hacia un objetivo central que consiste en fomentar la percepción activa y crítica, preferentemente en niños y adolescentes, frente a los contenidos que transmiten los medios masivos.”¹²⁹

Por su parte, la tecnología audiovisual se despliega en múltiples ámbitos, entre ellos los videojuegos, materia de estudio de la presente investigación, por lo que muchos de los criterios presentes en el marco de la educomunicación tendrán impacto en la propuesta a realizar en la misma.

Señala Gustavo Hernández que el modelo de educación para los medios de Kaplún promueve el diálogo y la problematización del saber, siendo los componentes del mismo la educación crítica de los medios. El objetivo de ésta es “incentivar la actitud crítica de la audiencia ante los contenidos ideológicos de los medios”¹³⁰. Comunicar es conocer –lo cual se refiere al hecho de hacer palpable el conocimiento cuando se es capaz de comunicarlo “cuando se establece una relación de diálogo entre dos o más personas en torno a las ideas, cuando se confrontan y/o refutan argumentaciones,”¹³¹ entre otros. Otro de los componentes del modelo consiste en la problematización del saber –la cual se entiende como un proceso metacognitivo “que conduce a pensar sobre lo que se conoce. Implica poner en duda la certeza del conocimiento. Evaluar significa reconocer las fortalezas y debilidades de nuestros planteamientos.”¹³² Finalmente, comunicar significa aprender en educación para los medios –“de manera que el lenguaje es la materia prima para la construcción del pensamiento (...) aprender el lenguaje del cine y/o la

¹²⁸Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 1-3.

¹²⁹Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 2.

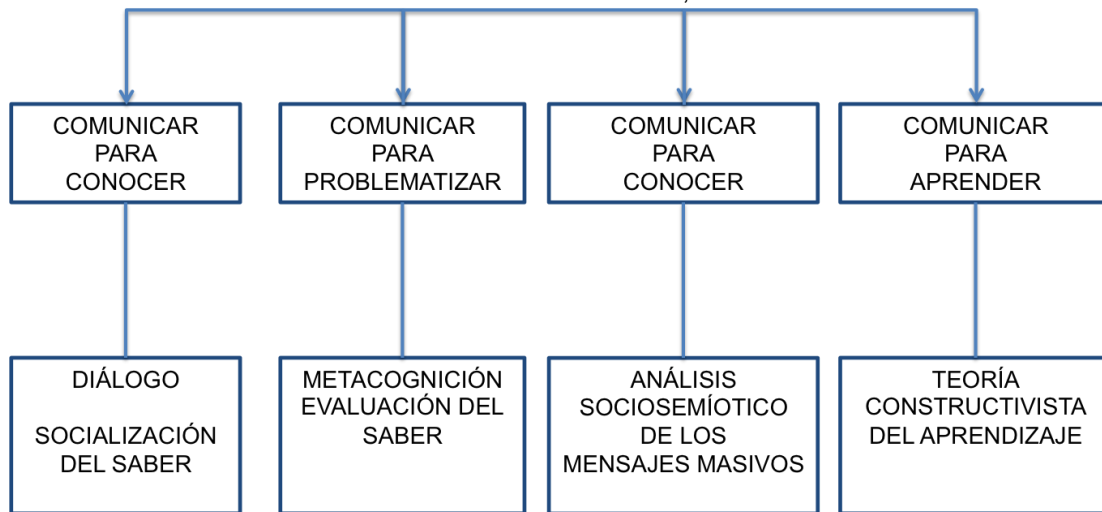
¹³⁰Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 3.

¹³¹Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 5.

¹³²Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 6.

televisión lleva a entender la facultad que posee el hombre para transmitir su punto de vista de la realidad mediante la forma y el contenido del mensaje.”¹³³

Figura 2: Objetivo específicos de la educación para los medios -Kaplún-
Nota. De Gustavo Hernández, 2001 ¹³⁴



Una de las teorías que fundamenta el accionar de la educación para los medios resulta del estudio realizado por José Martínez de Toda. El autor expone la necesidad de desarrollar criterios de evaluación de los resultados en educación para los medios. Bajo este contexto José Martínez de Toda formula seis dimensiones: el sujeto alfabetizado mediáticamente, consciente activo, crítico, social y creativo.¹³⁵

Como se ha comentado en relación a la temática tratada en la presente investigación, destaca la dimensión *sujeto crítico* como uno de los elementos centrales, el cual nace a partir del marxismo clásico, en donde se da mayor importancia a la ideología. Otros tres términos serán característicos en esta dimensión: hegemonía, alienación y mito. Según José Martínez de Toda “lo principal

¹³³Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 10.

¹³⁴Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 11.

¹³⁵José Martínez de Toda, "Las seis dimensiones de la educación para medios", *Comunicación*, n.º 103 (1998).

es cómo hacer explícita la ideología escondida en los textos, teniendo en cuenta la propia identidad.”¹³⁶

La investigación derivada de la afirmación anterior constituye un paso en la comprensión de la realidad comunicacional actual y las posibilidades de la educación en la capacidad crítica para el desarrollo integral de la persona. Se pasa así por el entendimiento del funcionamiento del medio de comunicación, en este caso particular los videojuegos.

Por otra parte, para Len Masterman citado por Gustavo Hernández, “la meta principal de la EPM consiste en incentivar la autonomía crítica. Esta autonomía se logra en la medida en que el educando sea capaz de valerse por sí mismo críticamente.”¹³⁷ Este principio permite entender la importancia de ofrecer programas de intervención para niños y adolescentes que fomenten el deseo por la búsqueda de la verdad partiendo de criterios y orientado por el diálogo significativo entre pares y con adultos que contribuyan con la construcción del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, desde la condición de pensamiento propia de la autonomía crítica se entiende “que el pensamiento se habrá logrado cuando el educando se sienta capaz de cuestionarse abiertamente, así como de transformar y sustituir su visión doméstica y/o conservadora del mundo, para adoptar un enfoque crítico-problematizador de la realidad mediática”.¹³⁸

Len Masterman afirma que:

La labor realmente importante y difícil, del profesor de medios consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos *que encuentren en el futuro*. La dura prueba de cualquier programa de

¹³⁶ José Martínez de Toda, "Las seis dimensiones", 41.

¹³⁷ Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría".

¹³⁸ Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría".

educación audiovisual es comprobar la medida en que los alumnos son críticos en la utilización y comprensión de los medios cuando el profesor no está delante. El objetivo primordial no es simplemente el conocimiento y comprensión críticos, es la *autonomía crítica*.¹³⁹

De acuerdo a lo anterior, Len Masterman asegura la importancia de que el contenido de los programas de medios no se conviertan en el fin sino en el mecanismo para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad crítica.¹⁴⁰

Así como lo afirma Matthew Lipman sobre la comunidad de investigación como espacio para el desarrollo del pensamiento crítico y la importancia de un contexto y un contenido, Len Masterman señala la necesidad de entender que “la finalidad de la lectura crítica no deberá ser primordialmente evaluadora, sino *investigadora*”.¹⁴¹

Así, puede interpretarse que la educación bancaria de la que habla Paulo Freire constituye un atraso en la perspectiva educativa de Masterman o Kaplún, a través de la cual se acumula información, pero no se interpreta, se dialoga o se piensa sobre la misma. Los aportes en educación para los medios de Masterman y Kaplún constituyen y constituirán dos de los pilares principales de cualquier propuesta que pretenda fomentar el pensamiento crítico sobre los contenidos mediáticos, que más que un proceso restringido a ciertos ámbitos educativos, implican aprendizaje para todas las áreas de conocimiento. Aprender a pensar críticamente no es un proceso para ser aplicado solo en algunas etapas o dimensiones de la vida, aprender a pensar críticamente afecta a la persona en su totalidad y de allí la importancia del aporte de propuestas como las provenientes de la educación para los medios.

¹³⁹Len Masterman, *La enseñanza de los medios de comunicación* (Madrid: Ediciones De La Torre, 1993), 90.

¹⁴⁰Len Masterman, *La enseñanza de los medios*

¹⁴¹Len Masterman, *La enseñanza de los medios*, 41.

Gustavo Hernández indica que la competencia moral de la comunicación, otro de los elementos del proceso de desarrollo de pensamiento crítico, se refiere al:

Conjunto de conocimientos racionales y espirituales que se han adquirido a partir del análisis de los valores, las creencias y los estereotipos que se producen en la sociedad. Dicha competencia se logra: a) cuando incentivamos el interés por el descubrimiento y el desmontaje crítico y creativo de la realidad; b) cuando fomentamos la necesidad de indagar y problematizar; y c) cuando auspiciamos la necesidad de reflexionar, de manera profunda y extensa, sobre la importancia de la comunicación.¹⁴²

Desde la línea de investigación Educación, Comunicación y Medios, del Instituto de Investigación de la Comunicación –ININCO-UCV-, la educación para los medios se constituye en una reflexión permanente. Desde ahí se favorece la inmersión en la realidad que ofrecen los medios y las relaciones que se establecen con ellos a través del desarrollo del pensamiento crítico, así como de procesos y estrategias relacionados con el descubrimiento de la realidad, el fomento de la creatividad, la problematización del saber, la reflexión profunda de los hechos y la realidad comunicacional en general, entre otros.

1.5. Políticas del Estado venezolano en relación a la formación del pensamiento crítico y los medios de comunicación

La legislación venezolana contempla un articulado orientado a la conjunción del desarrollo del pensamiento crítico y la educación para los medios. A continuación se presentan algunos elementos relevantes con respecto a este tema, el cual ubica a los videojuegos no solo como tecnologías para el entretenimiento, sino como medios de comunicación que constituyen un producto cultural y que además de informar, educar y entretener, corresponden a un contexto y a un tiempo específico. Los medios de comunicación de hoy están dominados por el audiovisual.

¹⁴²Gustavo Hernández, "Mediaciones", 47.

Los videojuegos no solo se inscriben en este lenguaje, sino que añaden el elemento de la interactividad, lo cual genera mayor atractivo.

La Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela establece en el capítulo VI, sobre los derechos culturales y educativos, específicamente en el artículo 108 sobre la educación y aplicación de nuevas tecnologías, lo siguiente:

Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana (...) los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley (artículo 108).¹⁴³

La Ley Orgánica de Educación –LOE-, por su parte, en el artículo 6, señala en el párrafo g sobre las Competencias del Estado Docente:

Las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, en conformidad con lo previsto en la Constitución de la República y demás leyes (Artículo 6).¹⁴⁴

Así mismo, la LOE expone los lineamientos generales sobre la conducción de los medios de comunicación en relación al proceso educativo, así como la relevancia de favorecer la formación de una mirada crítica sobre sus contenidos, lo cual puede observarse en el artículo 9 de la ley, donde se expresa:

Los medios de comunicación social, como servicios públicos son

¹⁴³ Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, 1999, Artículo 108.

¹⁴⁴ Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Ley Orgánica de Educación*, 2009, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf.

instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo y como tales, deben cumplir funciones informativas, formativas y recreativas que contribuyan con el desarrollo de valores y principios establecidos en la Constitución de la República y la presente Ley, con conocimientos, desarrollo de pensamiento crítico y actitudes para fortalecer la convivencia ciudadana, la territorialidad y la nacionalidad. En consecuencia:

Los medios de comunicación social públicos y privados en cualquiera de sus modalidades, están obligados a conceder espacios que materialicen los fines de la educación.

Orientan su programación de acuerdo con los principios y valores educativos y culturales establecidos en la Constitución de la República, en la presente Ley en el ordenamiento jurídico vigente.

Los medios televisivos están obligados a incorporar subtítulos y traducción a la lengua de señas para las personas con discapacidad auditiva. En los subsistemas del Sistema Educativo se incorporan unidades de formación para contribuir con el conocimiento, comprensión, uso y análisis crítico de contenidos de los medios de comunicación social. Asimismo la ley y los otros reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población (Artículo 9).¹⁴⁵

Como se verá más adelante, el tema del pensamiento crítico constituye una línea clara en la educación formal, en los ambientes educativos no formales y en la familia, entre otros, por lo que se entiende que el esfuerzo de la educación debe estar orientado a otorgar las herramientas necesarias para alcanzar esta meta.

En este sentido, la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente –LOPNNA- expone en el artículo 69:

El Estado debe garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo.

Parágrafo Primero. La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias.

¹⁴⁵ Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Ley Orgánica de Educación*.

Parágrafo segundo. El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación (artículo 69).¹⁴⁶

Se entiende que la educación para los medios plantea una preocupación en cuanto a la formación de niños, niñas y adolescentes sobre su capacidad crítica en relación a los medios de comunicación y como habilidad en general, sin embargo, resulta necesaria la articulación efectiva con lo propuesto desde el currículo básico.

En este sentido, la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos expone en su artículo 5 en el parágrafo f sobre los tipos de programas:

1. Programa cultural y educativo: aquel dirigido a la formación integral de los usuarios y usuarias en los más altos valores del humanismo, la diversidad cultural, así como en los principios de la participación protagónica del ciudadano en la sociedad y el Estado, a los fines de hacer posible entre otros aspectos:

f) La educación crítica para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada para el desarrollo humano emitida por los servicios de radio y televisión (Artículo 5).¹⁴⁷

Frente a lo anterior se observa la insistencia del Estado venezolano por incentivar la formación crítica sobre los contenidos mediáticos, no necesariamente ajustada a las actuales prácticas educativas formales.

En relación al uso y promoción de los videojuegos, otra de las variables a ser abordada en el presente trabajo de investigación y aparentemente relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico, se vincula con la promulgación, en el año

¹⁴⁶ Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *LOPNNA*.

¹⁴⁷ *Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos*, 2010, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.leyresorte.gob.ve/wp-content/uploads/2012/07/Ley-de-Responsabilidad-Social-en-Radio-Television-y-Medios-Electr%C3%B3nicos.pdf>.

2009, de la Ley para la Prohibición de Videojuegos Bélicos y Juguetes bélicos, de la cual vale la pena destacar lo siguiente:

A los efectos de la presente Ley se entenderá por:

Videojuegos bélicos: aquellos videojuegos o programas usables en computadoras personales, sistemas arcade, videocónsolas, dispositivos portátiles o teléfonos móviles y cualquier otro dispositivo electrónico o telemático, que contengan informaciones o simbolicen imágenes que promuevan o inciten a la violencia o al uso de armas (Artículo 3).¹⁴⁸

La ley promueve la destrucción de aquellos juegos considerados como bélicos y que hayan sido decomisados, lo cual contradice con lo que hasta el momento se entiende como la educación de una mirada crítica, libre e independiente en cuanto a la relación del niño, la familia y la escuela con los medios de comunicación, entre ellos los videojuegos.

Un último aspecto que se considera de interés para comprender la realidad de la educación para los medios en Venezuela, guarda relación con las características del currículo escolar. Se observa así que:

La muy tímida inclusión de contenidos y materiales audiovisuales en la educación formal, en este sentido, la revisión del documento, afirma Morella Alvarado,¹⁴⁹ presenta el tema de los medios de modo desvinculado en cuanto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.¹⁵⁰

Se observa, que en el Currículo Básico Nacional –CBN- los medios de comunicación son tratados a partir del 4to grado de educación primaria, dejando sin

¹⁴⁸ Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Ley para la Prohibición de Videojuegos Bélicos y Juguetes Bélicos*, 2009, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.defensoria.gob.ve/dp/index.php/leyes-ninos-ninas-y-adolescentes/1351>.

¹⁴⁹ Morella Alvarado, "Educación para los medios: perspectivas desde Venezuela", *Quaderns Digitals*, 2004, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en [file:///Users/aranzolin/Downloads/archivoPDF%20\(1\).pdf](file:///Users/aranzolin/Downloads/archivoPDF%20(1).pdf).

¹⁵⁰ Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación".

formación en esta área las etapas que comprenden de 0 a 9 años, sin embargo, en estas fases educativas se utilizan con libertad audiovisuales de distinta naturaleza en el aula de clase, con finalidad educativa o recreativa.¹⁵¹

Puede señalarse que la educación en medios desde esta perspectiva, es tratada con estrategias como el periódico mural, las campañas divulgativas y las hemerotecas, ante lo cual es evidente la poca inclusión de material audiovisual para la formación del alumnado en materia de medios de comunicación. Vale la pena destacar que el audiovisual constituye uno de los ambientes recreativos, informativos y de aprendizaje con mayor penetración entre los niños y adolescentes.

En cuanto a la tercera etapa de educación básica -7mo., 8vo y 9no. grado, niños entre 13 y 15 años aproximadamente-, es posible observar el interés manifiesto de trabajar los medios de comunicación social, bajo diferentes perspectivas, en asignaturas como Historia de Venezuela, Geografía General, Castellano y Literatura, Estudios de la Naturaleza, Educación Familiar y Ciudadana, Educación para la Salud, Biología, Historia Universal, Educación Artística, Cátedra Bolivariana y Química.¹⁵²

Hay predilección por la enseñanza en medios de comunicación a través de los medios impresos y la publicidad, carteleras informativas y afiches sobre temas de interés público. Por otra parte, se infiere que el programa de Castellano y Literatura constituye el eje para la inclusión de la educación para los medios en la educación básica –a partir de cuarto grado- y media general.

Una propuesta que ha llamado la atención del quehacer de la educación formal en Venezuela, es la relativa al Currículo Nacional Bolivariano,¹⁵³ el mismo establece la educación integral como base de la transformación del Estado, siendo este el responsable de asumirla obligatoriamente.

¹⁵¹Morella Alvarado, "Educación para los medios".

¹⁵²Morella Alvarado, "Educación para los medios".

¹⁵³Ministerio del Poder Popular para la Educación, "Currículo Nacional Bolivariano", 2007.

Según el Currículo Nacional Bolivariano:

La educación bolivariana es un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social. En consecuencia, la sociedad en su proceso dinámico de aprender-desaprender-aprender hace de la educación un proceso en permanente construcción, donde los niños, niñas y adolescentes, adultos y adultas son asumidos en su integralidad y complejidad; donde se consideran las experiencias educativas que conllevan al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y virtudes, habilidades y destrezas en cada una de estas.¹⁵⁴

En este contexto, orientado en principio a la participación y el aprendizaje a través del diálogo, se observan contradicciones en cuanto a la materialización de esta propuesta en relación a la educación para los medios. Por ejemplo, la educación para los medios se encuentra inmersa -en el documento- en el eje lenguaje. Si bien esto se considera una estrategia para la enseñanza del uso crítico de los medios de comunicación, se desconoce una mirada transversal sobre este aspecto. Por otra parte, en el área de aprendizaje Lengua, Comunicación y Cultura de 3er grado de primaria, se observa entre sus contenidos “la utilización de la radio y la televisión como medio de comunicación para la información y entretenimiento,”¹⁵⁵ obviando la función educadora de los mismos. Así, entre las estrategias didácticas en educación inicial, se ofrecen como actividades la observación de imágenes, así como comentar y responder preguntas sobre distintos temas, las preguntas propuestas en el Currículo Nacional Bolivariano¹⁵⁶ guardan relación con el contenido de lo observado, sin embargo, pareciera limitada y poco creativa la sola invitación al diálogo como facilitador del desarrollo del pensamiento crítico o el abordaje de contenidos relacionados con aspectos de alfabetización en los medios de comunicación.

¹⁵⁴Ministerio del Poder Popular para la Educación, "Currículo Nacional Bolivariano".

¹⁵⁵Ministerio del Poder Popular para la Educación, "Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana", 2007.

¹⁵⁶Ministerio del Poder Popular para la Educación, "Currículo Bolivariano".

Capítulo II: Videojuegos, opciones para el aprendizaje

La infancia necesita enfrentarse con autonomía a las imágenes que le transmiten las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El análisis de los mecanismos sociales puestos en marcha para proteger a los menores de los posibles perjuicios que suponen los contenidos de algunos videojuegos, como parte fundamental del tiempo de ocio de los menores, evidencia la necesidad de una educación visual que les brinde la opción de acceder sin peligro a un universo mediático lleno de opciones para el Aprendizaje.
María Ángeles Llorca¹⁵⁷

Los videojuegos pueden ser considerados como una nueva forma de expresión artística en las últimas décadas, pero al igual que ocurre con las expresiones artísticas contemporáneas, la sociedad todavía no es capaz de asimilarlas y "hacerlas suyas".
Simone Belli y Cristian López¹⁵⁸

En relación al tema de los videojuegos existen posiciones encontradas. Hay quienes afirman que permiten socializar y hay quienes sostienen que aíslan a los jugadores con lo que se manifiestan las visiones *apocalípticas e integradas*. Así mismo, se encuentran los que señalan que inducen a conductas violentas y adictivas, y quienes consideran que son un beneficio en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas y motoras ¿Cuál es la verdad inmersa en estas reflexiones? Así como en el capítulo sobre pensamiento crítico, se presentará a continuación un panorama general que procura mostrar algunos aspectos resaltantes en relación a esta realidad mediática.

Mark J. P. Wolf y Bernard Perron señalan que el campo de los videojuegos se ha convertido en un elemento fundamental entre los medios digitales, por lo que

¹⁵⁷María Ángeles Llorca, "Los videojuegos, marcadores de tendencias en el ocio tecnológico", *Comunicar* 27 (2006): 79, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=27&articulo=27-2006-12>.

¹⁵⁸Cristian López y Simone Belli, "Breve historia de los videojuegos", *Athenea Digital*, n.º 14 (2008): 161.

empieza a reconocerse su importancia, convirtiéndose en un punto de convergencia del pensamiento teórico contemporáneo, sin embargo, es en la actualidad cuando se empieza a explorar y describir este campo y a señalarse sus características básicas.¹⁵⁹

Sobre las afirmaciones anteriores, existen investigaciones que relacionan el uso de videojuegos y el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico, aunque no necesariamente a la aplicación del criterio sobre el uso de dichas habilidades en relación a los videojuegos, así como la extrapolación de las mismas a otras áreas de la vida.

Existen diferencias entre la enseñanza para el pensamiento crítico y la enseñanza en habilidades para el pensamiento crítico, aunque para la presente investigación no se consideran excluyentes, se entiende la importancia de dar a cada una su lugar. Matthew Lipman afirma que efectivamente no son lo mismo al señalar:

Un buen pensamiento crítico es como un buen artesano, y la artesanía no se logra mediante acumulación de habilidades. Podemos ser sumamente diestros en las operaciones de cortar, moldear, pulir, barnizar, fundir metales, etc., pero si carecemos de los criterios de belleza, utilidad, armonía o poseemos dichos criterios, pero no los realizamos con un elevado grado de satisfacción, seremos unos artesanos un poco desdichados, si es que realmente nos consideramos como tales.¹⁶⁰

Por su parte, Guillermo Orozco afirma que estamos viendo la insurgencia de aprendizajes informales. Este aprendizaje informal se realiza desde cualquier dispositivo, por ejemplo, los videojuegos, por lo que muchas veces se piensa que se pierde el tiempo, pero se ha descubierto que se mueven una serie de aprendizajes de contenido y estructura que conlleva a hacer hipótesis. Los videojugadores no se

¹⁵⁹Bernard Perron y Mark J. P. Wolf, "Introducción a la teoría del videojuego", *Formats*, s. f., [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Formats/article/viewFile/257329/344420>.

¹⁶⁰Matthew Lipman, *Pensamiento complejo*, 260.

dan cuenta de que aplican el método científico, lo que hay que hacer es ayudar a tomar conciencia al videojugador de lo que aplicó y que eso lo puede aplicar en la vida real.¹⁶¹

Usar un método significa recorrer un camino, trazado por la capacidad de observación y de asombro frente a la realidad, plantear problemas, generar hipótesis, experimentar, analizar y extraer conclusiones, estas últimas reconocidas por Matthew Lipman como juicios fundamentados en criterios.

Yolanda Aragón presenta una mirada crítica sobre la concepción negativa generalizada que existe de los videojuegos. La autora apunta a la necesidad de valorar el poder de estas tecnologías en el desarrollo de habilidades orientadas al pensamiento crítico. En este sentido expone:

Las personas construyen su identidad interpretando y dando significado a las visiones del mundo que les rodea. Los videojuegos son un elemento más de la realidad. En consecuencia, padres y educadores deben favorecer el pensamiento crítico, reflexivo y responsable en el uso de los videojuegos, alertar de sus peligros transformándolos en contenidos educativos, reconocer sus beneficios educativos (creatividad, resolución de problemas, nuevas capacidades de alfabetización...) y enseñar a evaluar la propia actividad desarrollada en ellos.¹⁶²

Por otra parte, Begoña Alfageme y Pedro Sánchez afirman que se aprenden habilidades de diferente índole a través de los videojuegos, señalando que es necesario conocer las características de los mismos antes de realizar críticas sobre sus efectos. Según los autores, los videojuegos pueden favorecer la motivación para el aprendizaje, desarrollar habilidades orientadas a actividades concretas, entre las que se encuentran manejar un vehículo en el caso de los estudiantes mayores, así como aspectos morales como la importancia del rol de la familia. Las posibilidades

¹⁶¹Guillermo Orozco, *Educomunicación 2.0*, 2012, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>.

¹⁶²Yolanda Aragón, "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, n.º 2 (2011): 97-103.

que brindan los videojuegos van más allá, ya que permiten también desarrollar habilidades motrices así como cognitivas de sus usuarios.¹⁶³

Afirma Greenfield citado por Begoña Alfageme y Pedro Sánchez, 2009, que los videojuegos favorecen:

El tratamiento de los problemas de aprendizaje, habilidades para la resolución de problemas, habilidades para la toma de decisiones, habilidades para el desarrollo del pensamiento reflexivo, habilidades para coordinar información procedente de múltiples perspectivas, reducción del número de errores de razonamiento, búsqueda de información, organización, enfrentamiento ante situaciones vitales que pueden ser simuladas, fomento de la flexibilidad y la orientación hacia logros independientes, etc.¹⁶⁴

Otra investigación que apoya la presencia de características positivas en el uso de los videojuegos, desde su aparición en la década de los '70, es la que corresponde a Ricardo Tejeiro *et all*. A partir de esta investigación los autores sostienen:

En resumen, muchas de las características de los videojuegos parecen ser especialmente útiles para promover el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes, superando algunas de las limitaciones del aprendizaje basado en métodos tradicionales. Ésta es una potencialidad que admiten incluso los mayores críticos de los videojuegos pero que, paradójicamente, no ha sido suficientemente avalada por datos de investigación.¹⁶⁵

Lo anterior da a entender la necesidad de continuar las investigaciones en torno a las aplicaciones que puedan tener los videojuegos para el desarrollo de las potencialidades del ser humano y de su apertura al mundo tecnológico que le rodea.

¹⁶³Begoña Alfageme y Pedro Sánchez, "Aprendiendo habilidades", 114.

¹⁶⁴Begoña Alfageme y Pedro Sánchez, "Aprendiendo habilidades".

¹⁶⁵Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales", 247.

Un videojuego es entonces una aplicación cuya principal característica es la interactividad, que está destinada al entretenimiento y que requiere equipos para su uso. Otra de las características esenciales de los videojuegos corresponde a la gratificación que genera su jugabilidad.

El elemento lúdico pareciera ser el eje central que mueve a las actuales generaciones. Así, la TV, el cine, la internet, el celular y en especial los videojuegos, entre otros, se han convertido en los espacios predilectos para pasar las horas de ocio.

Valdría la pena preguntarse qué se entiende por videojuegos. Al respecto, Yolanda Aragón, señala:

- El videojuego no es una actividad seria.
- Al estar centrado en los aspectos emocionales, y no tanto en los cognitivos, provoca un efecto absorbente en los jugadores.
- Los videojuegos forman parte de un mercado economicista.
- El videojuego tiene la capacidad tanto de aislar al jugador como de crear grupos sociales.
- Cada videojuego y videojugador establece sus límites espacio-temporales.
- El jugador debe atenerse a unas reglas de juego para continuar jugando.
- Respetan el derecho y la necesidad de la persona de recrearse y constituyen el experimentar sin consecuencias.¹⁶⁶

Finalmente, ¿por qué los videojuegos enganchan tanto a niños, jóvenes y adultos?, Roberto Balaguer señala siete aspectos esenciales que responden a esta pregunta. Los mismos se refieren a la diversión, la inmersión en otra realidad y atemporalidad, la fusión, la exploración, el dominio, la estimulación, frustración óptima, aprendizaje y la toma de decisiones y desafío de las habilidades.¹⁶⁷

¹⁶⁶Yolanda Aragón, "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, n.º 2 (2011): 97-98.

¹⁶⁷Roberto Balaguer, "¿Por qué atrapan tanto los videojuegos?", 2007, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/recursos/porqueatrapantantolosvideojuegos.pdf>.

Conviene señalar en relación a la toma de decisiones y desafío de habilidades, que los videojuegos son un espacio privilegiado para las mismas. Permanentemente se presenta el reto de qué camino y de qué manera alcanzar la meta, con lo que las decisiones que se tomen facilitarán o entorpecerán el logro del éxito. “El desafío a las habilidades es permanente, lo que genera enormes dificultades para abandonar el juego (...) con excepción de los videojuegos son pocas las instancias que tienen los jóvenes para hacer un ejercicio tan potente de la toma de decisiones.”¹⁶⁸

El videojuego implica una forma de enfrentarse a la realidad, permitiendo interiorizar valores y reducir tensiones. Así mismo puede transformar la forma de revisar y de ver el mundo, favoreciendo también la forma de expresarse y de pensar con rigor.

2.1. La importancia del juego

Si de videojuegos se trata antes conviene esbozar el significado de jugar para el ser humano. Afirma Johan Huizinga que “cuando examinamos hasta el fondo, en la medida de lo posible, el contenido de nuestras acciones, puede ocurrírse nos la idea que todo el hacer del hombre no es más que un jugar.”¹⁶⁹ ¿Qué significa que todo el hacer del hombre no es más que un jugar?

En este sentido, Johan Huizinga, señala:

Juego es una acción u ocupación libre que se desarrolla en unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas totalmente obligatorias pero libremente aceptadas, acción que tiene una finalidad en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de conciencia de ser 'de otra

¹⁶⁸Roberto Balaguer, "¿Por qué atrapan tanto los videojuegos?".

¹⁶⁹Johan Huizinga, *Homo Ludens* (Madrid: Alianza, s. f.), 7.

forma' que en la vida cotidiana.¹⁷⁰

Así, jugar se relaciona con la búsqueda de significado en el sentido que "el ser vivo obedece cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante."¹⁷¹

Los videojuegos se relacionan con este espíritu de entretenimiento, necesario para favorecer el desarrollo de una conciencia crítica sobre la realidad a partir de su acercamiento y experimentación. Un videojuego es, en la mayor parte de las ocasiones, el primer contacto del niño con el mundo de la informática por lo que, siendo una experiencia gratificante hace de dicha relación un espacio comunicativo con las únicas fronteras marcadas por las mediaciones en las cuales se encuentra inmerso el sujeto.

Afirma Simone Belli y Cristian Raventós que:

Hay que pensar también a los videojuegos como herramientas de relación y no de aislamiento. Es decir, el entramado de relaciones, de diálogos y emociones que se pueden fomentar a través de estas prácticas de juego, tanto en el ámbito familiar como en otros.¹⁷²

Este mundo de relaciones que implica la experiencia de jugar videojuegos constituye una oportunidad de intercambio única, por la tecnología que involucra, en correspondencia a las habilidades que permite desarrollar y la posibilidad de favorecer la mejora en el pensamiento crítico en quienes se relacionan con esta experiencia.

El juego, según Callois, posee las siguientes características:

¹⁷⁰Johan Huizinga citado por Xavier Ruiz, "Juegos y videojuegos. Formas de convivencias narrativas", de Carlos Scolari (Barcelona: Universidad Mayor de Chile, 2013), 21.

¹⁷¹Johan Huizinga, *Homo*.

¹⁷²Cristian López y Simone Belli, "Breve historia", 161.

- Libre: es una actividad que se realiza sin una obligación externa.
- Separado: funciona como una realidad estructurada de forma autónoma respecto al fluir de la vida cotidiana.
- Ficticio: no posee el mismo estatus de "realidad" que "la vida real".
- Reglado: se desarrolla basándose en reglas.
- Incierto: existe un grado de imprecibilidad respecto a su desarrollo.
- Improductivo: no produce riquezas materiales.¹⁷³

El juego constituye, entonces, un espacio para la distracción sin constituir ella misma una obligación. La distracción es estructurada, separada de la realidad, basada en reglas, impredecible e improductivo. Los videojuegos entran en estas categorías en cuanto implican la posibilidad, como expone María Rubio, de experimentar sin consecuencias, aprovechando las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías.¹⁷⁴

Los videojuegos, según Lucía Castellón y Óscar Jaramillo, asumen que la creación de recompensas constituye un aspecto fundamental para que el juego tenga éxito orientadas, por ejemplo, a la obtención de nuevas habilidades; se lucha por completarlo a través de la adquisición de un nivel de experticia, así como que el factor sorpresa corresponde a la característica predominante para lograr la fidelidad del videojugador. El videojuego corresponde a un espacio que se disfruta desde un ordenador personal o una videoconsola, generando una realidad virtual a través de lo que se ha entendido como un nuevo medio de comunicación.¹⁷⁵

2.2. Las características de los videojuegos

Como ya se ha comentado, un videojuego es, según Simone Belli y Cristian López¹⁷⁶, la entrada de niños y jóvenes a las TIC, son herramientas de relación y no

¹⁷³Xavier Ruiz, "Juego y videojuegos", 22.

¹⁷⁴María Rubio, "Retos y posibilidades".

¹⁷⁵Lucía Castellón y Óscar Jaramillo, "Educación y videojuegos: Hacia un aprendizaje inmersivo", En *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*, de Carlos Scolari (Barcelona: Universidad mayor de Chile, 2013), 305.

¹⁷⁶Cristian López y Simone Belli, "Breve historia".

de aislamiento, una nueva expresión artística. “Los videojuegos son un conjunto de todas estas ‘artes’; existe el aspecto gráfico, una historia, una música y, sobre todo, el aspecto lúdico y de jugabilidad.”¹⁷⁷

Y continúan Simone Belli y Cristian López,

Todavía no se ha encontrado una herramienta adecuada para categorizar, definir, estructurar y comprender este nuevo arte. Esto podría deberse a que el videojuego es un producto típicamente postmoderno, algo tremendamente subjetivo y objetivo a la vez, individual y colectivo al mismo tiempo.¹⁷⁸

Por su parte, José Luis Eguía *et al*¹⁷⁹, apuntan a la visión de algunos autores sobre la concepción de los videojuegos:

Tabla 3

Definición de Videojuegos

Nota. De José Luis Eguía *et al*, “Videojuegos, conceptos, historia”.

Autor	Definición de Videojuegos
Frasca (2011)	Incluye cualquier forma de software de entretenimiento por computadora, usando cualquier plataforma electrónica y la participación de uno o varios jugadores en un entorno físico o red.
Aaesth (2007)	Consisten en contenido artístico no efímero –palabras almacenadas, sonidos e imágenes-, que colocan a los juegos mucho más cerca del objeto ideal de las Humanidades, la obra de arte... se hacen visibles y textualizables para el observador estético.
Zyda (2005)	Es una prueba mental, llevada a cabo frente a una computadora de acuerdo a ciertas reglas, cuyo fin es la diversión o el esparcimiento.
Juul (2005)	Cuando hablamos de videojuego hablamos de un juego usando una computadora y un visor de video. Puede ser un computador, un teléfono móvil o una consola de juegos.

Lo anterior da cuenta de lo que significa la experiencia del videojuego y sus características básicas: entretenimiento, dispositivos electrónicos, visor de video, obra de arte.

¹⁷⁷Cristian López y Simone Belli, "Breve historia", 161.

¹⁷⁸Cristian López y Simone Belli, "Breve historia".

¹⁷⁹José Luis Eguía, Ruth Contreras-Espinosa, y Lluís Solano-Albajes, "Videojuegos, conceptos, historia".

Al término videojuego habría que agregar la definición de jugabilidad que, según Rouse (2001), citado por José Luis Eguía *et al*,

Es el grado y la naturaleza de la interactividad que el juego incluye, es decir, cómo el jugador es capaz de interactuar con el mundo virtual y la forma en que el mundo virtual reacciona a las elecciones que el jugador ha hecho.¹⁸⁰

Jugabilidad implica interacción y en esta, la posibilidad de ir más allá en la experiencia lúdica con el mismo juego y con otros jugadores, implica involucrarse en otro plano de la realidad generando una experiencia gratificante.

Finalmente, el videojuego no es solo un medio de entretenimiento, también es un medio de comunicación que cuenta con la estética del cine y la televisión y la interactividad, facilitando la transmisión de conocimiento por vías emotivas e impactantes.

Según Verónica Marín los medios de comunicación

Además de transmitir información, entretener o educar, en algunos casos, ponen de manifiesto la forma de ser, vivir y entender la vida de la sociedad de hoy. Esta situación facilita al ser humano su adaptación al entorno que le rodea, permitiéndole expresarse de forma libre y espontánea. A la vez potencia la socialización de los más jóvenes de la familia, pudiendo de este modo poner en contacto a varias personas dentro y fuera de sus fronteras geográficas de movimiento. Los medios pues son transmisores de ideologías, valores, pensamientos, etc.¹⁸¹

Los videojuegos, entonces, poseen una capacidad comunicativa a gran escala, son mucho más que un juego, constituyen la posibilidad de relación y obtención de conocimiento superando el aula de clase y el contexto familiar; resulta de interés para la presente investigación, el intentar ofrecer algunos lineamientos

¹⁸⁰José Luis Eguía, Ruth Contreras-Espinosa, y Lluís Solano-Albajes, "Videojuegos, conceptos, historia", 5.

¹⁸¹Verónica Marín, "Los Videojuegos como medio de comunicación didáctica en el seno familiar", *Comunicar*, n.º 23 (2004): 115-116.

para la inclusión de estas nuevas tecnologías en los ambientes antes mencionados, especialmente en el aula, como se verá más adelante.

2.3. Un poco de historia

Más allá de realizar una revisión exhaustiva sobre el origen y trayectoria de los videojuegos, a continuación se señalan algunos indicios de lo que ha significado su historia y los hitos que han marcado su éxito entre los videojugadores, así como algunas inquietudes entre los estudiosos del tema.

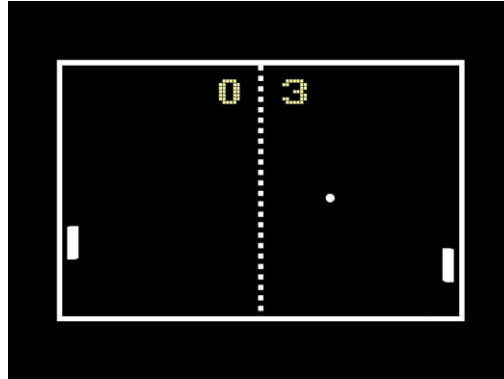
Afirman Mark J. P. Wolf y Bernard Perron que el primer videojuego considerado como auténtico fue *Spacewar!*; el primer juego comercial *Computer Space*; el primer juego doméstico *The Magnavow Odyssey*. Sin embargo, el primer juego con éxito fue *Pong*, lanzado al mercado en 1972.¹⁸²

Podemos considerar que el PONG cumple los requisitos mínimos para un videojuego. ¿En qué consistía el PONG? En primer lugar unos jugadores que competían tenían que tirarse una pelota que botaba como en el tenis de mesa; en segundo lugar, los jugadores estaban limitados al movimiento vertical; en tercer lugar, el juego tenía lugar en un monitor de video, y, por último, se anotaba la puntuación según la cual uno ganaba y otro perdía.¹⁸³

¹⁸²Bernard Perron y Mark J. P. Wolf, "Teoría del videojuego".

¹⁸³Bernard Perron y Mark J. P. Wolf, "Teoría del videojuego".

Figura 3:
*Pong*¹⁸⁴



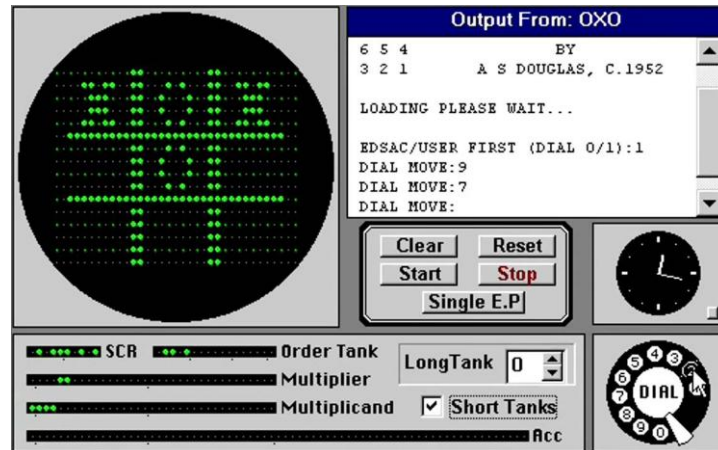
Así, 2015 está marcado por una estética cada vez más realista de los juegos de tenis, partiendo de un juego sencillo como *Pong* ha sido posible llegar a, por ejemplo, *Wii Sport*, a todo color, más parecido a la realidad y con movimientos más precisos. Los tiempos de *Pong* son los de las primeras consolas de juego y computadoras.

Vale la pena destacar que Simone Belli y Cristian López afirman que frente al *Pong*, el primer videojuego real fue el *XOX –Nought and Crosses–*, una especie de tres en línea creado en 1952.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Disponible en https://www.google.co.ve/search?q=pong&espv=2&biw=1280&bih=614&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=Q4CaVePHIsityATjmlbgDA&ved=0CAYQ_AUoAQ#imgrc=64ve-7Mc1vIRIM%3A

¹⁸⁵ Cristian López y Simone Belli, "Breve historia", 161.

Figura 4:
XOX¹⁸⁶



También se puede tomar en cuenta entre los pioneros,

El PacMan, clásico juego conocido como *comecocos*, aquella circunferencia con una boca grande que persigue a los fantasmas de un laberinto. Versiones de matamarcianos, una nave para defender la tierra que puede ser destruida unas cuantas veces y millones de invasores de los que defendernos. Después aparecía Arkanoid, versión revisada del anterior programa en la que controlamos una pelota que rebota sobre un muro de ladrillos hasta romperlos todos, la dificultad para calcular el ángulo se hacía patente.¹⁸⁷

Con la llegada del ordenador personal a inicios de los '80, se observa un giro en la generación informática. Los nuevos ordenadores no ofrecían las características óptimas para jugar videojuegos, se gana en velocidad y capacidad de almacenamiento, sin embargo, la calidad gráfica es limitada.

¹⁸⁶ Disponible en

https://www.google.co.ve/search?hl=es&site=imghp&tbn=isch&source=hp&biw=1280&bih=614&q=gameboy&oq=gameboy&gs_l=img.3..0j0i10l2j0i10j0l5.1352.2678.0.2991.7.7.0.0.0.0.337.1036.2-3j1.4.0...0...1ac.1.64.img..3.4.1036.-dmvs4v2s-M#hl=es&tbn=isch&q=noughts+and+crosses+videojuego&imgrc=hDQXPwM6Pc2s_M%3A

¹⁸⁷Begoña Gros, ed., *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento* (España: Desclee De Brouwer, 1998), 18.

Begoña Gros apunta a que la aparición de las videoconsolas favorecen en gran medida el consumo de los videojuegos, impulsando su comercialización. Una de las más exitosas fue el *Nintendo* en 1986, gracias al lanzamiento del personaje Mario.¹⁸⁸

Una segunda consola, según la autora, es *Megadrive*, con la cual se lanzó como personaje al puercoespín *Sonic*, inspirado en la estética de *Disney*. Otra consola promocionada por *Nintendo* fue *Gameboy* “que se popularizó muy rápidamente introduciendo, por un lado, a los niños más pequeños en el mundo de los juegos de ordenador y a los adultos a través del *Tetris*, juego que se regalaba al adquirir la consola.”¹⁸⁹ *Gameboy* tuvo como cualidad su pequeño tamaño.

Figura 5:
Evolución del Gameboy¹⁹⁰



El gran avance se produce, según Begoña Gros, a partir de la actualización de las computadoras personales, las cuales mejoran considerablemente las tarjetas gráficas, el ratón y el entorno Windows, junto con una mayor velocidad de

¹⁸⁸Begoña Gros, ed., *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*, 19.

¹⁸⁹Begoña Gros, ed., *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*.

¹⁹⁰ Disponible en

https://www.google.co.ve/search?hl=es&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=614&q=gameboy&oq=gameboy&gs_l=img.3..0j0i10l2j0i10j0l5.1352.2678.0.2991.7.7.0.0.0.337.1036.2-3j1.4.0....0...1ac.1.64.img..3.4.1036.-dmvs4v2s-M#hl=es&tbm=isch&q=gameboy+evolucion&imgrc=jTWI_IMGILh3dM%3A

almacenamiento, además de la aparición del soporte CD-ROM. En esta época aparecen juegos de simulación como *Simcity*, los *Lemmings*, simuladores de vuelo y carros de carreras, los juegos en Pc llegan a tener la estética de las películas.¹⁹¹

Afirman Mark J. P. Wolf y Bernard Perron sobre un elemento que apareció en 1993, se trata del *World Wide Web*, con la multiplicación de buscadores gráficos que favoreció el contacto con el mundo de los videojuegos y con lo que las comunidades de jugadores crecieron. A partir de este hecho y las consecuencias que derivó, el videojuego fue considerado un arte en Francia: el décimo arte.¹⁹²

Vale la pena destacar que, con el tiempo, los juegos clásicos se transformaron en versiones contemporáneas, así como aquellos niños que jugaban en los '80 y '90 fueron creciendo hasta llegar a la universidad, continuando su afición por esta tecnología y el consumo de sus productos.

Puede observarse que la historia de los videojuegos está ligada al avance de la tecnología, lo cual ha cambiado la forma de jugar y, en muchos casos, ha generado cambios personales y sociales. Por ello tenemos opiniones a favor y en contra sobre su utilización.

En esta resumida historia, presentamos a continuación, los soportes más populares para disfrutar los videojuegos. En líneas generales, según Begoña Gros, en primer lugar se encuentran las máquinas recreativas o Arcades, ubicadas en salas de esparcimiento los cuales, presentando juegos de corta duración y colocados en espacios públicos, permitían favorecer pruebas de mercado, así como la calidad de los videojuegos.¹⁹³

¹⁹¹Begoña Gros, ed., *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*, 21.

¹⁹²Bernard Perron y Mark J. P. Wolf, "Teoría del videojuego".

¹⁹³Begoña Gros, *Jugando con videojuegos*, 22-23.

Posteriormente aparecieron las videoconsolas, las cuales requieren la conexión a un televisor y cartuchos o discos compactos para la lectura de la información, se ha observado que cada casa comercial ha desarrollado sus propios productos los cuales no son compatibles entre sí.

Las consolas portátiles también tienen su lugar dentro de los soportes más populares, no requieren conectarse a un televisor, lo cual constituye su mayor ventaja para los usuarios.

Finalmente, se encuentra la computadora u ordenador personal, los cuales gozan de una mayor popularidad ya que se facilita la adquisición de videojuegos a través de CD-ROM o sistema de redes.

2.4. Los videojuegos promueven habilidades

Begoña Gros señala algunas categorías de videojuegos de interés para la presente investigación y que dan a entender el amplio espectro sobre el cual se produce la jugabilidad a partir de esta tecnología.¹⁹⁴

Por su parte, José Luis Eguía *et al* "afirman que los juegos son entornos que implican libertad de actuación, la necesidad de fijar metas y propósitos y encaminarse a conseguirlos."¹⁹⁵

Por otra parte, dentro de la historia de los videojuegos se considera necesario incluir los géneros más importantes debido a su impacto y a las características que imprimen al disfrute de los mismos. A continuación se presenta una tabla con los géneros más importantes de videojuegos y las habilidades que promueven:




¹⁹⁴Begoña Gros, *Jugando con videojuegos*.

¹⁹⁵José Luis Eguía, Ruth Contreras-Espinosa, y Lluís Solano-Albajes, "Videojuegos, conceptos, historia", 11.




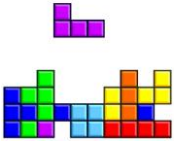

Tabla 4

Géneros de videojuegos

Nota. De Ayuntamiento de Barcelona. (2007) *¿Quién pone las reglas del juego? Guía para la elección y el uso de los videojuegos. Barcelona*¹⁹⁶ y elaboración propia.

Género	Características	Habilidades que desarrolla	Ejemplo	Vista
De estrategia	Se debe gestionar y combinar con destreza una serie de recursos para lograr los objetivos que marca el juego.	Concentración y reflexión. Organización espacial y temporal. Razonamiento estratégico.	<i>Age of Empires Online</i>	
De simulación	Se pueden construir espacios y elementos, y gestionar o intervenir en su evolución.	Concentración y reflexión. Creatividad e imaginación. Razonamiento lógico.	<i>Tamagotchi</i>	
De acción y plataformas	Se tienen que realizar acciones de manera repetitiva. A medida que el juego avanza, aumentan las variables y su dificultad.	Atención y observación. Habilidad manipulativa. Organización espacial y temporal.	<i>Super Mario Bros</i>	
De aventura	El jugador protagoniza una historia en la que deben superarse pruebas, adquirir nuevas habilidades y descubrir paso a paso nuevos elementos hasta llegar al	Atención y observación. Creatividad e imaginación. Memoria.	<i>The Secret of Monkey Island</i>	

¹⁹⁶ Ayuntamiento de Barcelona, «¿Quién pone las reglas del juego? Guía para la elección y el uso de los videojuegos», 2007, 7, [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.bcn.cat/reglesdeljoc/docs/guiavideojocs_cast.pdf.

	final del argumento.			
Deportivos y de conducción	Se recrea la práctica virtual de un deporte con unas reglas establecidas o la conducción de un vehículo o nave, con simulaciones muy fieles a la realidad.	Atención y observación. Organización espacial y temporal. Precisión.	<i>Mario Kart Need for Speed</i>	
Disparo en primera persona	Se controla un personaje que dispone de un arma, normalmente de fuego, que puede disparar según su necesidad. Pertenece al género de acción.	Atención y observación. Habilidad manipulativa. Organización espacial y temporal.	<i>Call of Duty</i>	
Supervivencia / Horror	Pertenece al género de acción y consiste en intimidar al videojugador. Toman como ejemplo la novela de terror.	Atención y observación. Habilidad manipulativa. Organización espacial y temporal.	<i>Alien: Isolation</i>	
Videojuegos de rompecabezas	También llamados juegos de inteligencia, exigen habilidad mental al jugador.	Atención y observación. Habilidad mental.	<i>Tetris</i>	
Juegos de rol	También conocido como <i>Role-Playing</i> , consiste en un juego en el que uno o más	Ingenio. Originalidad. Atención y observación. Habilidad mental.	<i>Final Fantasy XI</i>	

	jugadores representan un personaje con una personalidad y habilidades previamente definidas.			
--	--	--	--	--

Los videojuegos, según Yolanda Aragón, favorecen el desarrollo de la coordinación viso-manual; la resolución de problemas; la tolerancia ante el fracaso; la capacidad lógica; el desarrollo de estrategias de concentración; el razonamiento espacial matemático; la capacidad espacial; la atención y las habilidades de alfabetización digital, entre otros, además de la permanente toma de decisiones.¹⁹⁷

En resumen, y a los fines de esta investigación, se pone en juego la habilidad de razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones, las mismas presentadas por Benjamín Bloom en su taxonomía en 1950. Su trabajo fue titulado Taxonomía de los dominios de aprendizaje y puede entenderse como los objetivos del proceso de aprendizaje. Esta taxonomía fue modificada en el año 2000, por Lorin Anderson y Krathwohl. Finalmente se realizaron múltiples reflexiones sobre la taxonomía de Bloom, entre ellas una orientada a la era digital, elaborada por Andrew Churches. Según el autor, la taxonomía original así como sus modificaciones, se refieren a las prácticas tradicionales pero no a la integración de las nuevas tecnologías –TIC-, ni a los procesos asociados a ellas. Se entiende que tanto la revisión de Anderson y Krathwohl como la de Churches se fundamentan en el dominio cognitivo.

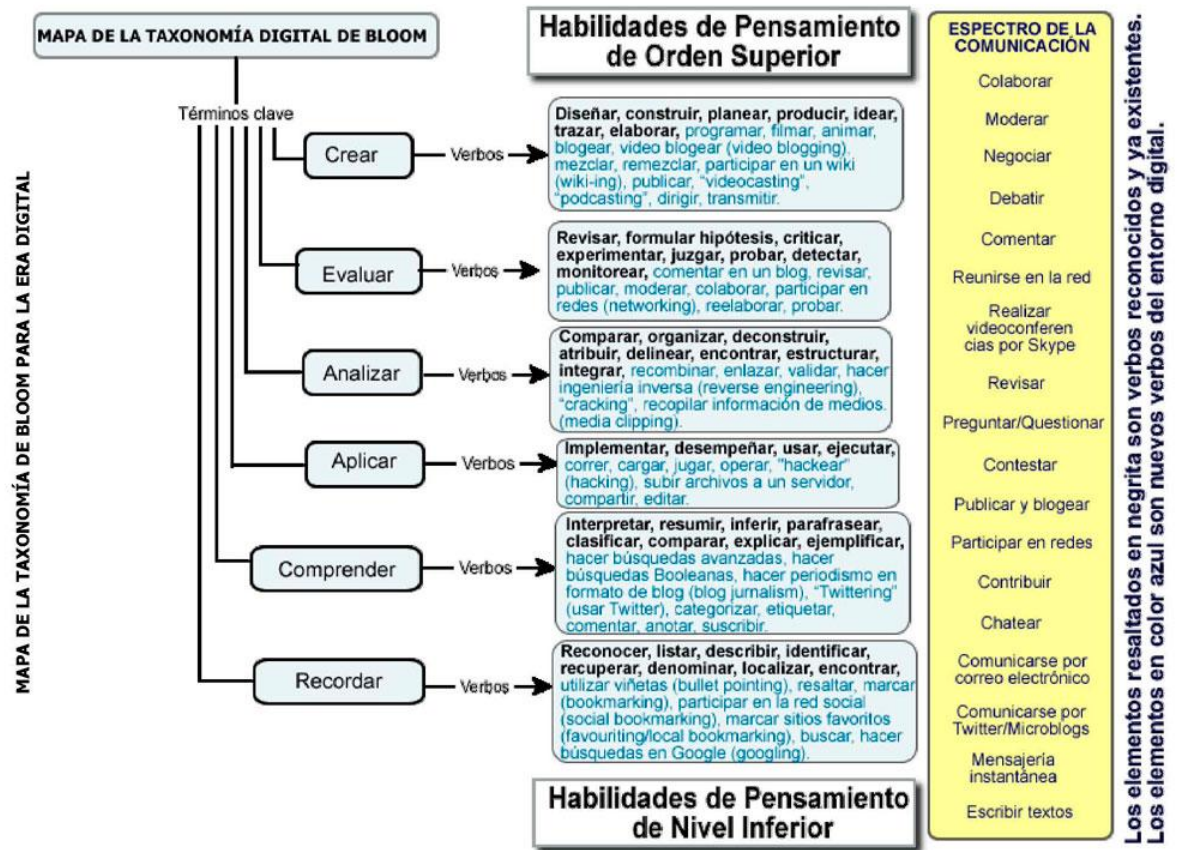
En la taxonomía de Bloom original, se observan como categorías, en forma de sustantivos, conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, sintetizar y evaluar. Mientras que en la modificación realizada por Anderson y Krathwohl, las categorías se sitúan, en forma de verbos y están orientados a la acción, como recordar,

¹⁹⁷Yolanda Aragón, "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos".

comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Puede observarse que la categoría crear recién aparece en esta modificación del 2001. En cambio en la modificación de Churches de 2008, para la era digital, mantendrá estas mismas categorías. En las tres taxonomías se observan habilidades de orden superior, las cuales se orientan a analizar, evaluar y, en el caso de las dos últimas, crear. Tanto las habilidades de pensamiento de orden inferior como las habilidades de pensamiento de orden superior constituyen una secuencia para el alcance del conocimiento.

A continuación se presenta una imagen con la taxonomía de Bloom para la era digital.

Figura 6
Taxonomía de Bloom para la era digital¹⁹⁸



De acuerdo a la figura anterior surge la pregunta de cómo es posible incluir a los videojuegos como herramientas de enseñanza aprendizaje dentro del aula de forma más explícita, si bien este recurso se observa en la categoría 'aplicar', se entiende que tendría que extenderse su potencialidad a las categorías de orden superior.

Las habilidades de razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones permiten, entre otros, realizar juicios y tomar medidas luego del análisis,

¹⁹⁸ Disponible en <http://usodidacticodelasnuevastecnologias.blogspot.com/2013/08/unpendiente-para-la-sabado.html>

evaluación y contraste de argumentos, afirmaciones, puntos de vista y evidencias. Los anteriores son pasos indispensables en el conocido método científico y que es necesario que los videojugadores concienticen a lo largo del proceso de juego, así como antes y después del mismo, para que la experiencia sea verdaderamente gratificante por la comprensión de todos los elementos de la misma.

Se sugiere que quienes juegan a los videojuegos adquieren mejores estrategias de conocimiento, modos de resolver problemas; se benefician en sus habilidades espaciales y aumenta su precisión y capacidad de reacción. No hay evidencia de los efectos contrarios.¹⁹⁹

En este sentido, el videojugador crítico analiza a partir de múltiples fuentes de información, entendiendo que inicialmente no debe comprometerse hasta entender el trasfondo de la misma. Una vez que entiende todos los puntos de vista, entonces asume los más pertinentes y saca su propia conclusión o juicio.

2.5. Violencia, Sexismo, Adicción y videojuegos

Desde la aparición de los videojuegos se han presentado aspectos de discusión relacionados con sus efectos, especialmente en lo que tiene que ver con la violencia y la adicción. A pesar de haber señalado las habilidades y potencialidades de los mismos, resulta de interés hacer una revisión de estos señalamientos.

Lo primero que habría que indicar es que la mayor parte de las investigaciones no son concluyentes en cuanto a la influencia de la utilización de videojuegos en la vida diaria, así lo señalan Begoña Gros²⁰⁰ y Félix Etxeberría²⁰¹ en sus estudios. Sin embargo, se observan mensajes a diario sobre el potencial peligro que significan estas tecnologías. Según Félix Etxeberría, el psicólogo Estallo, en el

¹⁹⁹Félix Etxeberría, "Videojuegos y educación", *Comunicar*, n.º 10 (1998): 176.

²⁰⁰Begoña Gros, *Jugando con videojuegos*.

²⁰¹Félix Etxeberría, "Videojuegos".

VI Congreso de la Asociación Europea de Psiquiatras en 1992, “llega a la conclusión de que la mayoría de las sentencias reflejadas en periódicos y revistas no tienen ningún fundamento científico (...) según este psicólogo, no hay evidencia de problemas intelectuales, violencia, sexismo, etc.”²⁰²

Sin embargo, se observan algunos aspectos negativos en cuanto al desarrollo de los videojuegos, entre ellos, la violencia y la agresividad. Ante esto Félix Etxeberría señala que frente a la posición de Estallo se presenta la alarma de la Asociación Americana de Psicología –APA- para quien las investigaciones apuntan a una correlación positiva entre el uso de videojuegos y las inclinaciones violentas en sus audiencias.²⁰³

Por su parte, Begoña Gros afirma como necesario el destacar la violencia que reproducen los medios de comunicación de masas vs. la que se encuentra en los videojuegos, la cual no tiene nada que ver con la realidad que presentan medios como la televisión. Lo cual también es cuestionable.

El juego presenta la violencia como una válvula de escape; mientras juega, el niño o adolescente descarga su agresividad en una dinámica interactiva con los personajes del juego; en tanto que otros medios ejercen una presión psíquica, el espectador no puede incidir ni variar los acontecimientos, hay aceptación, pasividad o impotencia, en definitivamente no posee el control de lo que sucede en la pantalla.²⁰⁴

En las investigaciones sobre este tema se concluye que el juego compartido disminuye la influencia de la violencia del videojuego en los usuarios, tomando en cuenta que los videojuegos, lejos de constituir un factor de aislamiento, representan un coadyuvante en la sociabilidad. “Aproximadamente un 70% de los jugadores de videojuegos afirman jugar acompañados, por lo que los supuestos efectos nocivos del juego solitario está infundado desde el origen.”²⁰⁵ Esto guarda relación con las

²⁰²Félix Etxeberría, "Videojuegos", 172.

²⁰³Félix Etxeberría, "Videojuegos".

²⁰⁴Begoña Gros, *Jugando con videojuegos*, 53.

²⁰⁵Félix Etxeberría, "Videojuegos", 177.

mediaciones o influencias que estructuran la experiencia frente a la televisión o a los contenidos mediáticos en general. Afirma Gustavo Hernández “el concepto de *influencia* admite que la misma audiencia pueda rechazar, complementar y hasta reforzar la emisión de los mensajes.”²⁰⁶ Por otra parte, la existencia de otras patologías podría aumentar el nivel de violencia, se debe tomar en cuenta que en sí mismos los videojuegos no son causantes de patologías.

En relación al sexismo al igual de la violencia constituye una crítica permanente sobre algunos títulos de videojuegos, a través de los cuales se muestra a la mujer frente a una representación pasiva, como víctima o en papeles secundarios, tal y como lo afirma Félix Etxeurría.²⁰⁷ También asumiendo roles masculinos con una estética femenina exagerada. En este sentido también se ha observado que es menor la cantidad de niñas que juegan con videojuegos con respecto a los varones, los cuales tienen mayor preferencia por los juegos agresivos, siendo esta una de las posibles razones de este comportamiento.

Finalmente, existe una tercera preocupación sobre el uso de los videojuegos que se refiere a la adicción que pueden generar en sus usuarios, “no falta quien habla de ‘enganche’ y ‘adicción’, en claro paralelismo a la dependencia de sustancias.”²⁰⁸ Ricardo Tejeiro *et all* afirman que no se puede hablar de la existencia de adicción en cuanto a la utilización de los videojuegos aunque se pueda entender que algunos usos excesivos sean considerados como abusos.²⁰⁹ En este sentido, el juego constituye una necesidad para el ser humano, pero, como señala Begoña Gros²¹⁰ también se entiende culturalmente como una pérdida de tiempo.

Comúnmente se acepta como factores indicativos de adicción la cantidad de tiempo continuado que emplea el jugador, las horas

²⁰⁶Gustavo Hernández, *Aprender a ver televisión en la escuela* (Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007), 75.

²⁰⁷Félix Etxeurría, "Videojuegos", 175.

²⁰⁸Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales", 237.

²⁰⁹Ricardo Tejeiro, Manuel Pelegrina del Río, y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales".

²¹⁰Begoña Gros, *Jugando con videojuegos*.

diarias que emplea jugando en un mismo juego o en distintos, la necesidad de acceder al ordenador para jugar, la irritabilidad que muestra ante limitaciones del tiempo de juego... Son variables que pueden alterar la conducta entre los límites de la "la normalidad", por ello coincidimos con Estallo al considerar que la adicción a los videojuegos no deja de ser una valoración social.

Sin embargo, continúa la autora su reflexión refiriéndose a otro tipo de actividades:

Traslademos los efectos de cualquier actividad que ofrezca el mismo tipo de interés para nuestros niños y adolescentes o incluso para nosotros mismos. Cuantas veces nos hemos quedado hasta altas horas de la madrugada atrapados por el interés de una lectura, aún a sabiendas que al día siguiente tendremos un mal día; todos hemos experimentado a menudo las ganas de aparcarnos los problemas y sumergirnos en otras actividades de evasión y en ello no consideramos que exista ningún peligro, más bien una necesidad, una terapia. Todo depende del control que podamos tener sobre estas prácticas.²¹¹

El tema de la adicción guarda relación con el tipo de usuario y los límites que deben pautarse como compromiso para su uso. Los videojuegos funcionan bajo una curva de fascinación la cual se presenta con mayor intensidad cuando no se domina el videojuego y va disminuyendo a partir del momento en que se comienza a conocer el mismo. En este sentido, vale la pena entender al poder motivacional de los videojuegos y el importante papel pedagógico de los mismos en el aula.

2.6. Videojuegos en el aula

Hasta el momento se han tratado aspectos generales en relación a los videojuegos, sin embargo, para efectos de la presente investigación resulta de interés ahondar en lo referido a su posible inclusión en el aula de clase. Para ello, se presentará la propuesta de Joan Ferrés, así como lo relativo a otros puntos de vista sobre el tema.

²¹¹Begoña Gros, *Jugando con videojuegos*, 68-69.

El modelo educativo que respalda la educación con videojuegos es el constructivismo, entendido como plataforma para fomentar el diálogo y el aprendizaje significativo. En este sentido, resulta de interés observar algunas propuestas e indicaciones sobre el uso de los videojuegos con fines educativos. Afirma Verónica Marín-Díaz,

Debemos ser conscientes que a través de cualquier actividad lúdica aprendemos, pero para que ese aprendizaje sea de carácter educativo hay que darle un sentido (...) Y es ahí donde la figura del docente juega un papel si no cardinal, sí prioritario.²¹²

Si bien Joan Ferrés²¹³ en su libro *Televisión y Educación* trata el tema de la educación en medios de comunicación a partir del uso de la televisión, existen algunas recomendaciones y contextualizaciones que son pertinentes frente al uso de los videojuegos.

Uno de los aspectos referidos a la propuesta de Joan Ferrés tiene que ver con el hecho de generar criterios para enfrentarse al medio televisivo, a saber, la necesidad de espíritu crítico y la importancia de un método. Estos criterios, lejos de significar una coerción frente al disfrute que genera la utilización de estas tecnologías, constituyen un medio para una mayor gratificación y sentido crítico.

Afirma Joan Ferrés con respecto a la formación de un espíritu crítico:

Si se comparan los efectos de la lectura y del visionado de la televisión se observa una curiosa paradoja: mientras sólo suelen aficionarse a la lectura aquellos que saben leer, la mayor adicción a la televisión suele producirse en aquellos que no dominan su lenguaje.²¹⁴

²¹²Verónica Marín-Díaz, "Aprendiendo a través de los videojuegos. La opinión de los y las jóvenes educadores y educadoras", *Revista de estudios de juventud*, n.º 16 (2014): 152.

²¹³Joan Ferrés, *Televisión y educación* (España: Paidós, 1994).

²¹⁴Joan Ferrés, *Televisión y educación*, 105.

Lo mismo podría entenderse para el mundo de los videojuegos lo cual requiere una mirada crítica frente a los contenidos mediáticos, especialmente audiovisuales, que favorezca una mayor alfabetización y comprensión del mismo.

Según Joan Ferrés, es fundamental el aplicar un método que favorezca una mirada crítica y no una oportunidad de hipnosis y que, además, contenga los siguientes elementos:

- *Una formación integral*, compuesto por un método comprensivo que tome en cuenta la importancia de aproximarse al medio desde la emoción que suscita y el contexto social y cultural, y no solo desde respuestas racionales o analíticas. La formación en la alfabetización de la imagen, entendiendo que esta alfabetización constituye el primer paso para el análisis crítico de los medios audiovisuales. Así también, el conocimiento de los mecanismos del medio, con la finalidad de desmitificarlo, entendiendo las intenciones últimas de estos. Finalmente, asumiendo que la reflexión hace más gratificante la experiencia mediática se podrá lograr, a partir de las sensaciones y emociones, mayor goce, en este sentido padres y maestros tienen un papel esencial como acompañantes del proceso, sin embargo, será mayor la ayuda y el acompañamiento en la medida en que estos también estén alfabetizados y dominen el método.
- *Dosificación del consumo*. Afirma Joan Ferrés que las personas culturalmente menos preparadas son las que consumen mayor televisión, lo cual podría trasladarse a los videojuegos, ello con sus reservas, pues las mediaciones del consumo son múltiples. En este sentido, debe procurarse reflexionar sobre el ya nombrado papel de padres y maestros y su protagonismo en la formación de niños y adolescentes en cuanto al consumo mediático.
- *Consumo activo*. "Tan importante como lo que la televisión hace con el espectador es lo que el espectador hace con la televisión."²¹⁵ Así, se da el fenómeno de la percepción selectiva, a través de la cual se selecciona aquello que es significativo para el miembro de la audiencia.

Vale la pena señalar algunas proposiciones que presenta Joan Ferrés sobre el uso de la televisión y que ya han sido presentadas por Guillermo Orozco sobre los videojuegos en apartados anteriores de este trabajo:

El espectador que contempla unas imágenes establece hipótesis, confronta la realidad con sus experiencias previas, realiza

²¹⁵Joan Ferrés, *Televisión y educación*, 114.

previsiones sobre los que va a suceder, selecciona los datos pertinentes y desecha los accesorios, conecta los datos para estructurar situaciones, hace generalizaciones, inducciones y deducciones, sitúa elementos dispersos en un contexto, completa los vacíos dejados por las elipsis narrativas, establece relaciones entre las imágenes y la realidad que conoce...²¹⁶

A partir de estas indicaciones, resulta de interés tomar en cuenta las afirmaciones de Yolanda Aragón, a partir de las cuales los videojuegos pueden convertirse en tecnologías educativas dentro y fuera del aula, siendo un punto de conexión más dentro de la red de aprendizaje. Así mismo, se entiende que la autora aboga por un método basado en la experimentación y la reflexión crítica que genere cambios de actitudes y valores en los jóvenes.²¹⁷ Si bien es cierto que los contenidos violentos, racistas y sexistas están presentes en los videojuegos, también es verdad que los mismos pueden convertirse en objeto de debate, "nuestro papel como educadores es romper estos estereotipos y conductas sociales."²¹⁸

Se reitera la importancia de que padres y maestros asuman un método que favorezca el pensamiento crítico y reflexivo sobre el uso de los videojuegos, los cuales constituyen, como afirma Joan Ferrés, la formación como *intérpretes de sueños*, capaces de desmitificar el medio y de ofrecer los datos necesarios para leer los mensajes transmitidos a través de los mismos.

Adicionalmente, los videojuegos tienen la capacidad de aumentar la motivación para el aprendizaje, favorecer entrenamientos y afianzar la resolución de problemas, por lo que se recomienda incluirlos en las planificaciones educativas para afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Gifford, 1991, citado por Félix Etxeberria,²¹⁹ existen siete ítems que permiten entender que los videojuegos son medios para el aprendizaje y cuyas

²¹⁶ Joan Ferrés, *Televisión y educación*, 115.

²¹⁷ Yolanda Aragón, "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos", 101-102.

²¹⁸ Yolanda Aragón, "Desarmando el poder", 102.

²¹⁹ Gifford (1991) citado por Félix Etxeberria, "Videojuegos", 178.

características pueden favorecer la asunción de un método para su utilización en el aula de clase:

1. Permiten el ejercicio de la fantasía sin limitaciones espaciales, temporales o de gravedad.
2. Facilitan el acceso a 'otros mundos' y el intercambio de unos a otros a través de los gráficos, contrastando de manera evidente con las aulas convencionales y estáticas.
3. Favorecen la repetición instantánea y el intentarlo otra vez, en un ambiente sin peligro.
4. Permiten el dominio de habilidades. Aunque sea difícil, los niños pueden repetir las acciones, hasta llegar a dominarlas, adquiriendo sensación de control.
5. Facilitan la interacción con otros amigos, además, de una manera no jerárquica, al contrario de lo que ocurre en el aula.
6. Hay una claridad de objetivos. Habitualmente, el niño no sabe qué es lo que está estudiando en matemáticas, ciencias o sociales, pero cuando juega el videojuego sabe que hay una tarea clara y concreta: abrir una puerta, rescatar a alguien, hallar un tesoro, etc. lo cual proporciona un alto nivel de motivación.
7. Favorece un aumento de la atención y del autocontrol, apoyando la noción de que cambiando el entorno, no el niño, se puede favorecer el éxito individual.²²⁰

Además de lo anteriormente señalado los videojuegos, según María Rubio, facilitan el desarrollo del pensamiento crítico y la selección de información, la resolución de problemas de la vida cotidiana y el aprendizaje significativo, colaborativo y activo.²²¹

Finalmente, resultan de interés los criterios propuestos por María Ruíz y Beatriz Díaz²²² para la introducción de los videojuegos en el aula, sobre los cuales advierten la importancia de no perder de vista de la labor de formación de ciudadanos responsables.

Ejercer esta competencia con responsabilidad supone tener herramientas para conocer la realidad, criterio para decidir qué nos

²²⁰Gifford (1991) citado por Félix Etxebarria, "Videojuegos", 178.

²²¹María Rubio, "Retos y posibilidades", 130-131.

²²²María Ruíz y Beatriz Díaz, *Aprendiendo con videojuegos*, ed. Eloísa Montero (Madrid: Narcea, 2010).

parece importante mantener y qué creemos necesita ser mejorado, habilidades sociales y estrategias para afrontar conflictos y un sistema de valores propio.

Como educadores tenemos la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de convertirse en ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades en una sociedad democrática, aportando puntos de vista, espacios de diálogo y fuentes de información.²²³

En este sentido, vale la pena preguntarse sobre el lugar de las TIC en el desarrollo y asunción de esta responsabilidad dentro del aula de clase. Las autoras antes mencionadas hacen énfasis en tomar en cuenta que los videojuegos permiten:

- a) Experimentar los valores del trabajo en equipo.
- b) Conocernos y conocer a los que nos rodean.
- c) Conocer otras realidades.
- d) Tomar postura frente a los videojuegos.²²⁴

Este último punto se refiere explícitamente a la necesidad de tomar en cuenta que frente a los perjuicios que pudieran causar los videojuegos, se requiere la apertura de espacios de diálogo para evitar que los niños y adolescentes permanezcan solos a lo largo de la experiencia mediática, así como permitirles que indaguen en su sistema de valores para contrastarla durante la misma. Afirman María Ruíz y Beatriz Díaz²²⁵ que los distintos aspectos presentados anteriormente pueden trabajarse desde cualquier área del currículo, en sesiones de tutoría y, según la autora de esta investigación, como eje transversal.

¿Por qué los videojuegos no se incorporan en el aula de clase? Las autoras mencionadas anteriormente señalan que existen algunos factores relacionados a esta problemática, los cuales no se asocian necesariamente al aspecto material. Estos son:

²²³ María Ruíz y Beatriz Díaz, *Aprendiendo*, 35.

²²⁴ María Ruíz y Beatriz Díaz, *Aprendiendo*, 36-37.

²²⁵ María Ruíz y Beatriz Díaz, *Aprendiendo*.

- a) Algunos docentes tienen la sensación de no tener aún suficiente conocimiento de las TIC como para poder llevar a sus alumnos al aula de informática.
- b) Con demasiada frecuencia, los docentes sobrevaloramos los conocimientos ofimáticos y tecnológicos de nuestros alumnos.
- c) En nuestra tradición educativa –a diferencia de otros países y culturas- los instrumentos de evaluación se reducían frecuentemente a pruebas objetivos en las que primaba la expresión escrita.
- d) El juego es un recurso frecuentemente utilizado en las etapas tempranas de la escolarización.
- e) El juego puede ser considerado por los estudiantes como una actividad de ‘segunda categoría’ o una forma de rellenar o pasar el rato.²²⁶

De acuerdo a lo anterior, el trabajo central de la escuela consiste en acompañar fielmente a los niños y adolescentes en su formación integral, evitando obviar aspectos que forman parte de su realidad, los cuales deben ser integrados al currículo de acuerdo a las posibilidades que ofrece cada región, así como superando los prejuicios que se puedan tener hacia los mismos.

2.7. El uso de los videojuegos como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Evidencias

Como se ha señalado, una de las cualidades que tienen los videojuegos es su aparente capacidad para desarrollar y fortalecer habilidades de pensamiento, entre ellas la de toma de decisiones, resolución de problemas y metacognición, asociadas al pensamiento crítico.

Se procurará presentar algunas experiencias relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de videojuegos, en distintos ambientes, especialmente en el aula.

²²⁶ María Ruíz y Beatriz Díaz, *Aprendiendo*, 37-38.

2.7.1. Propuesta didáctica para activar la metacognición en la solución de problemas, a través del uso de videojuegos.

Este estudio fue realizado por Magaly Couret como requisito para obtener el título de Especialista en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento, en marzo de 2005, en la Universidad Metropolitana. Su trabajo tuvo como objetivo: diseñar una propuesta didáctica para activar la metacognición en la solución de problemas, a través del uso de videojuegos. Esto aplicado a estudiantes de la asignatura Desarrollo de competencias personales, de la misma universidad.

La intención de la actividad, tal y como lo expresa Magaly Couret, consistió en facilitar la toma de conciencia de las estrategias metacognitivas durante la práctica con videojuegos. Para este trabajo se utilizó como estrategia una *WebQuest*, la cual ofrece mayor utilidad en la elaboración de conocimiento y aplicación, más que en la memorización, sumado a la importancia de trabajo en equipo y colaborativo, favoreciendo que los estudiantes concienticen las herramientas metacognoscitivas.²²⁷

Según la autora, se considera a los videojuegos como herramientas para tomar conciencia de las habilidades metacognoscitivas, se observa que introducen un elemento motivador, gracias a los factores lúdicos que involucra, además de las habilidades que favorecen su inserción en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

²²⁷Magaly Couret, "Propuesta didáctica para activar la metacognición en la solución de problemas, a través del uso de videojuegos" (Universidad Metropolitana, 2005), [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en <http://repositorios.unimet.edu.ve/docs/89/P.GTA2005C6G3.pdf>.

2.7.2. Videojuegos y el desarrollo de habilidades de pensamiento: la experiencia de la iniciativa Joclearn.

El proyecto realizado por José M. Garrido *et al*²²⁸ está destinado a incorporar significados y prácticas a través del uso de los videojuegos. Los autores señalan que el nuevo auge por incorporar los videojuegos a los procesos de enseñanza-aprendizaje puede deberse al surgimiento de nuevas interacciones sociales orientado por el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC-. En este sentido, se entiende que los videojuegos, especialmente los de estrategia y simulación, son campos poco explorados en relación a las experiencias de enseñanza-aprendizaje. La investigación estuvo destinada a

Identificar prácticas evidenciadas durante el uso de videojuegos de estrategia para su incorporación en el diseño de experiencias de aprendizaje destinadas a desarrollar competencias digitales y habilidades genéricas en las áreas curriculares de historia, lenguaje y física.²²⁹

Como lo expresan los autores, la iniciativa JOCLEARN: ‘reconstruyendo ambientes de aprendizaje a partir de prácticas con videojuegos de estrategia,’ es una iniciativa orientada a generar y validar estrategias para el desarrollo de las TIC en el ámbito escolar. En este sentido el proyecto buscó resignificar la contribución de los videojuegos en las experiencias de enseñanza-aprendizaje en el aula. Se logró como producto ocho secuencias de formación a través de las cuales se favoreció el uso de videojuegos en el aula a través de una serie de orientaciones didácticas. Así, se recomendó la introducción de las TIC con el fin de mediar el desarrollo de habilidades, además de fomentar la alfabetización en dicha área de conocimiento.

²²⁸ José M. Garrido, Evelyn Mujica, y Carol Basáez, "Videojuegos y el desarrollo de habilidades de pensamiento: la experiencia de la iniciativa Joclearn" (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, s.f.), [citada 23 de septiembre de 2015] disponible en http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1289419226Articulo_ROEI_Joclearn_PUCV.pdf.

²²⁹ José M. Garrido, Evelyn Mujica, y Carol Basáez, "Videojuegos y el desarrollo de habilidades de pensamiento", 2.

Bajo estas miradas, la iniciativa *Joclearn*, ofrece un procedimiento de interacción entre los docentes y los videojuegos de estrategia en el que la creencia, reflexión y toma de decisión profesional se sitúa sobre un conjunto de significados empíricos que facilitan la comprensión de las posibles expectativas y desafíos que implica la construcción de ambientes de aprendizaje mediado por TIC.²³⁰

Iniciativas como Jocular dan a entender las posibilidades de las nuevas tecnologías de cara a la educación independientemente de los prejuicios existentes. Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden verse claramente favorecidos, de acuerdo a este tipo de experiencias, empleadas con criterio.

2.7.3. Videojuego en tres dimensiones para aprendizaje matemático inducido.

A través del proyecto *Tres dimensiones para aprendizaje matemático inducido*, realizado por Víctor Niebla²³¹, en Caracas, en 2012, se entiende que los videojuegos más que una tecnología destinada al entretenimiento, constituyen un espacio para el aprendizaje.

El proyecto consistió en la creación de un videojuego para niños y adolescentes, orientado al aprendizaje de las matemáticas, las cuales se consideran difíciles de aprender y, por tanto, muchas veces poco atractivas. La introducción de videojuegos en el aula de clase constituye una manera de actualización de las metodologías de enseñanza aprendizaje.

El género seleccionado para el diseño y aplicación del videojuego lo constituyó el de disparo en primera persona, uno de los más populares en el mercado y que goza de poca aceptación entre algunos sectores de la sociedad. El

²³⁰ José M. Garrido, Evelyn Mujica, y Carol Basáez, "Videojuegos y el desarrollo de habilidades de pensamiento", 12.

²³¹ Víctor Niebla, "Videojuego en tres dimensiones para aprendizaje matemático inducido." Universidad Metropolitana, 2012, disponible en file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/ATT A168N54C3%2D(2).PDF

juego consiste en la utilización de un rifle con la opción de disparar a funciones matemáticas.

2.7.4. Una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación mediática en contenidos de Castellano y Literatura del primer año de ciclo diversificado.

Dicho trabajo de investigación, realizado por mi persona,²³² constituye un acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico a través de la televisión, si bien no guarda relación con una de las categorías principales de la presente investigación, sí implica un acercamiento al significado de la formación de esta cualidad a través de un influyente medio de comunicación, como lo es la televisión.

Se parte del hecho de que los medios audiovisuales generan inicialmente respuestas emotivas o afectivas, que pueden ser superadas o aprovechadas en mayor medida, a partir de la aplicación de un método que favorezca la emisión de juicios sobre la realidad mediática a la cual se enfrenta la audiencia. En este sentido, el pensamiento crítico requiere dominio de los contenidos, razonamiento adecuado y actitud reflexiva, habilidades necesarias para comprender y analizar una obra audiovisual.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general del trabajo consistió en

Analizar los efectos de un programa que incluya las estrategias de educación mediática, destinado a incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, en estudiantes de primer año de Educación Media Diversificada, a través de los contenidos de Castellano y Literatura, en una institución educativa del área metropolitana de Caracas.²³³

²³²Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación".

²³³Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación".

Uno de los aspectos a los que apuntó el estudio es al poco aprovechamiento de la televisión para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula –lo cual se comparte con la realidad de los videojuegos según lo visto hasta el momento-, entendiendo por televisión las posibilidades que ofrecen las TIC. En este sentido, se apunta a la educación mediática como estrategia que fomenta la capacidad crítica del televidente, a través de la adquisición de una serie de habilidades y destrezas.

Capítulo III: Metodología

3.1. Tipo y diseño de la investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo, con rasgos cuali-cuantitativos característicos de una investigación mixta orientada, tal y como se expresa en el objetivo de la misma, a formular los lineamientos para el desarrollo de una propuesta de uso de los videojuegos en el aula, asociada al desarrollo del pensamiento crítico.

Como afirma J. W. Best citado por Mario Tamayo, este tipo de investigación:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.²³⁴

Así mismo, según Selltiz y Jahoda, 1977, citados por Tulio Ramírez, los estudios descriptivos son aquellos cuyo objetivo es la:

Descripción, con mayor precisión, de las características de un determinado individuo, situaciones o grupos, con o sin especificación de hipótesis iniciales acerca de la naturaleza de tales características...²³⁵

En relación al diseño de investigación se entiende que la misma corresponde al tipo de campo. Estos estudios consisten, según Sierra, 1985, citado por Tulio Ramírez, 1999, al estudio de “los fenómenos sociales en su ambiente natural.”²³⁶ Se considera necesario observar los fenómenos de la realidad en el entorno en que se

²³⁴Mario Tamayo, *El proceso de la investigación científica* (México: Limusa, 2011), 52.

²³⁵ Citado por: Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica* (Caracas: Panapo, 1999), 84.

²³⁶Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto*, 76.

producen, sin que el investigador tenga la pretensión de manipular las variables implicadas.

A través de este tipo de diseño se analizó el comportamiento de una muestra de jóvenes venezolanos escolarizados entre 13 y 17 años, en seis instituciones educativas públicas y privadas.

Así mismo, la investigación responde esencialmente al enfoque cuantitativo, el cual, según Mario Tamayo

Se fundamenta en la construcción y medición de dimensiones, indicadores e índices de variables, y los datos deben responder a estos factores, por lo cual tendrán validez si son verificables o no, lo cual quiere decir que deben ser observados y constatados de alguna forma.²³⁷

Por otra parte, la investigación cuantitativa facilita el conocimiento de realidades provenientes tanto de las ciencias naturales como sociales. En la presente investigación se añadió la dimensión cualitativa para valorar opiniones, creencias y actitudes, desde las propias narrativas de los sujetos involucrados en la investigación y no de lo preconcebido en la encuesta. Para ello se recurrió a la entrevista a un grupo seleccionado de sujetos que respondieron a características relacionadas con una muestra de dos alumnos, entre 13 a 17 años. Las mismas fueron de tipo semiestructuradas y se realizaron luego de que los sujetos se expusieron a la experiencia de jugar videojuegos de distintos géneros, a lo largo de seis sesiones –se realizó una entrevista por cada sesión-. Así mismo, se efectuaron dos entrevistas semiestructuradas a dos videojugadores expertos²³⁸ mayores de 25 años, con la finalidad de corroborar la información obtenida en las otras experiencias.

²³⁷Mario Tamayo, *Investigación científica*, 47.

²³⁸Se entiende como jugador experto en el presente trabajo de investigación, a aquella persona que ha jugado videojuegos desde su infancia y tiene una edad superior a 25 años.

3.2. Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 232 estudiantes de Educación Media General, de seis unidades educativas –públicas y privadas-, de sectores B y C, del área metropolitana de Caracas, con edades comprendidas entre 13 y 17 años. Las instituciones participantes en la investigación fueron Colegio San Francisco de Asís –Los Palos Grandes-, la UEN Leopoldo Aguerrevere –Los Chaguaramos-, la UECA Ricardo Greenidge –El Paraíso-, el Colegio Santa Rosa de Lima –Santa Rosa de Lima-, la UE La Salle La Colina –Colina de Los Caobos- y el Colegio Agustiniano Cristo Rey –Santa Mónica-. La misma corresponde al 7% de una población de 3.519 estudiantes.

Tulio Ramírez afirma que “los autores han coincidido en señalar que para los estudios sociales con tomar un aproximado del 30% de la población se tendría una muestra con un nivel elevado de representatividad”²³⁹. Sin embargo, debido al alcance y los recursos con los que contó la presente investigación, se observó el criterio de Ary y otros, 1989, citado por Fidas Arias, 2012, el cual señala que “en investigaciones descriptivas se recomienda seleccionar entre 10% y 20% de la población accesible”²⁴⁰. En este sentido, y aunque no se cumpla completamente el criterio antes señalado, se contempló una muestra del 7%, debido a las razones antes mencionadas.

3.3. Hipótesis

En el presente trabajo de investigación se parte de la premisa de que el uso de los videojuegos en el aula permite el desarrollo del pensamiento crítico, sin

²³⁹Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto*, 91.

²⁴⁰Fidas Arias, *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, Sexta (Caras: Episteme, 2012), 87.

embargo, de acuerdo a lo señalado por Tulio Ramírez²⁴¹ no toda investigación requiere obligatoriamente la formulación de hipótesis, esto depende de dos factores:

- a) De la intencionalidad del investigador al establecer los alcances de la investigación.
- b) Del nivel de fundamentación teórica y factibilidad técnica de comprobación de los planteamientos hipotéticos.²⁴²

Según afirma el autor, la hipótesis científica tiene como función servir como medio para la comprobación de un planteamiento construido y, por tanto, probablemente cierto.

La presente investigación se acoge a lo señalado por Tulio Ramírez según lo cual:

Lo más aconsejable, si se presentara esa situación, es desechar el trabajar con hipótesis y proceder a realizar la investigación sobre la base del logro de los objetivos que conduzcan a explorar una realidad no conocida por nosotros a fin de captar de ella las características más resaltantes.²⁴³

3.4. Operacionalización de variables

A continuación se muestra la operacionalización de variables diseñada para la presente investigación, la misma se concibe de la siguiente manera:

Una definición operacional es, esencialmente, aquella que indica que un cierto fenómeno existe, y lo hace especificando de manera precisa y, preferiblemente, en qué unidades puede ser medido dicho fenómeno (...) Una vez que el método de registro y de medición de un fenómeno se ha especificado, se dice que ese fenómeno ha sido definido operacionalmente.²⁴⁴

²⁴¹Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto*, 70.

²⁴²Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto*, 70.

²⁴³Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto*, 72.

²⁴⁴Mario Tamayo, *Investigación científica*, 151.

Tabla 5
Operacionalización de variables

Objetivo general: Formular los lineamientos para el desarrollo de una propuesta de uso de los videojuegos en el aula, asociada al desarrollo del pensamiento crítico, en un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados con edades comprendidas entre 13 y 17 años.						
Variables	Dimensiones	Subdimensión	Indicadores	Preguntas cuestionario	Técnicas	Instrumentos
1. Videojuegos	1.1. Uso de los videojuegos	1.1.1. Espacios de interacción.	a) Lugares en que se juega.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Dónde juegas videojuegos? (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (ítem No. 2) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.2. Compañía de juego.	a) Tipo de compañía al jugar.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo juegas más con videojuegos solo (a) o acompañado (a)? (ítem No. 3) Cuando juegas videojuegos acompañado ¿Con quién juegas? (ítem No. 4) Generalmente, ¿Con quién juegas on line? (ítem No. 13) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.3. Tiempo de juego.	a) Tiempo que se dedica a jugar.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántas veces a la semana juegas con videojuegos? (ítem No. 5) ¿En cuáles horarios o momentos del día juegas con videojuegos? (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (ítem No. 6) Aproximadamente ¿Cuántas horas al día dedicas a jugar con videojuegos de lunes a viernes? ¿Y los fines de semana? (ítem No. 7) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.4. Clasificación de los juegos.	a) Tipo de género preferido de videojuego.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Prefieres jugar algún género en especial? (ítem No. 8) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.5. Consolas, equipos y tecnología utilizada.	a) Tipo de tecnología utilizada para jugar.	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál de las siguientes consolas utilias para jugar? (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (ítem No. 10) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

				<ul style="list-style-type: none"> • ¿Juegas on-line? (ítem No. 12) • ¿Qué servicio utilizas para jugar on-line? (ítem No. 14) 		
		1.1.6. Juegos y equipos pirateados.	a) Modificación de equipos. b) Adquisición de juegos no originales.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has intervenido (chipeado) tu consola? (ítem No. 15) • ¿Posees juegos pirateados? (ítem No. 16) • ¿Cómo consigues los juegos pirateados? (ítem No. 17) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.7. Juegos no ajustados a la edad.	a) Utilización de juegos no ajustados a la edad.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna vez has jugado juegos de clasificación no permitida para tu edad? (ítem No. 11) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.8. Preferencias y afinidades.	a) Tipo de percepción sobre los videojuegos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Prefieres jugar algún género en especial? (ítem No. 8) • ¿Estás de acuerdo con algunas de las siguientes cuestiones? (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (ítem No. 22) <ul style="list-style-type: none"> ○ Conozco alguna persona que, en cuanto llega a casa no para de jugar. ○ Los videojuegos pueden volverme violento. ○ Es mucho más divertido jugar acompañado que solo(a). ○ Los videojuegos me permiten hacer cosas que no puedo hacer en la vida real. ○ No estoy de acuerdo con ninguna. • ¿Dejas de realizar alguna actividad para jugar videojuegos? (PUEDES MARCAR VARIAS 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

				OPCIONES) (ítem No. 23)		
		1.1.9. Mediación familiar	a) Tipo de conflictos generados a partir del uso de videojuegos. b) Tipo de relación con los padres en cuanto al uso de videojuegos.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te han regañado por jugar videojuegos? (ítem No. 18) • ¿Quién te regaña cuando juegas videojuegos? (ítem No. 19) • ¿Por qué te regañan cuando juegas videojuegos? (ítem No. 20) • Si tus padres o representantes supieran de qué se tratan los videojuegos con lo que juegas ¿Te dejarían jugar con ellos? (ítem No. 21) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista
		1.1.10. Aspectos legales aplicados a los videojuegos	a) Conocimiento de leyes que condicionen el uso de los videojuegos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces la ley de videojuegos y juguetes bélicos? (ítem No. 24) • Si tu respuesta es Sí, responde ¿Cómo te enteraste? (ítem No. 25) • ¿Existe alguna ley que limite el uso de videojuegos agresivos? (ítem No. 9) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

Objetivo general: Formular los lineamientos para el desarrollo de una propuesta de uso de los videojuegos en el aula, asociada al desarrollo del pensamiento crítico, en un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados con edades comprendidas entre 13 y 17 años.

Variables	Dimensiones	Subdimensión	Indicadores	Preguntas cuestionario	Técnicas	Instrumentos
2. Pensamiento crítico según Matthew Lipman	2.1. Capacidad de razonamiento	2.1. Autocorrección	<ul style="list-style-type: none"> • Sitúan los errores en el pensamiento de los otros. • Son conscientes de los errores de su propio pensamiento. • Elucidan expresiones ambiguas en los textos. • Clarifican las expresiones vagas de los textos. • Piden razones y criterios cuando no se han dado. • Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado. • Identifican inconsistencias en las discusiones. • Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos. • Identifican falacias en razonamientos formales e informales. • Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando juegas videojuegos, ¿Te das cuenta cuando alguien se equivoca? (ítem No. 26) • ¿Cómo y por qué te das cuenta de que alguien se equivoca en sus decisiones al jugar videojuegos? (ítem No. 27) • Al jugar videojuegos, ¿Eres consciente de que te equivocas? (ítem No. 28) • Al jugar videojuegos ¿Pides explicaciones y razones cuando no entiendes algo? (ítem No. 30) • Cuando ocurre algo que te afecta mientras juegas videojuegos ¿buscas explicaciones? (ítem No. 31) • Al jugar videojuegos, ¿Podría haber diferentes opciones para resolver una situación? (ítem No. 34) • Al jugar videojuegos y se te presenta una situación problemática, ¿en qué te basas para solucionarla? (ítem No 35) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

			procedimientos de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> • Al jugar videojuegos con otros defiendes tu forma de pensar a partir de: (Item No. 29) 		
		2.1.2. Sensibilidad al contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales. • Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista. • Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia. • Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos. • Exigen precisión en las traducciones. • Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto. • Notan que los cambios de 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Al jugar videojuegos, lees las instrucciones previamente? (item No. 32) • Al jugar videojuegos, ¿crees que hay diferentes maneras de decir las cosas, en español o en otros idiomas? (item No. 33) • ¿Entiendes un videojuego la primera vez que lo juegas? (item No. 36) • ¿Cómo haces para entender las intrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas? (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (item No. 37) • ¿Lo que se plantea como bueno o malo en un videojuego, puede ser igual en otro videojuego? (item No. 38) • Al jugar videojuegos ¿Buscas diferencias con otros videojuegos? (item No. 39) 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

			<p>significados se deben a las alteraciones en el énfasis dado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes. • Notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes. • Buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas. 			
		2.1.3. Orientado por criterios	<ul style="list-style-type: none"> • Valores compartidos • Convenciones • Esquemas comparativos comunes • Requisitos • Perspectivas • Principios • Reglas • Estándares • Definiciones • Hechos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando juegas videojuegos puedes identificar que existen: (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (ítem No. 40) <ul style="list-style-type: none"> ○ Valores que transmiten los personajes. ○ Patrones o modelos que se repiten a lo largo de juego o entre distintos juegos. 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

			<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas • Propósitos 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Requisitos o condiciones necesarias para avanzar en el juego. ○ Intenciones o propósitos del fabricante del videojuego, lo que se busca con el videojuego. ○ Principios o fundamentos que orientan las acciones en el videojuego. ○ Reglas para participar del videojuego. ○ Ninguna. 		
		2.1.4. Juicios razonables	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos tras deliberaciones. • Veredictos tras ensayos o encuestas. • Decisiones. • Determinaciones. • Soluciones a problemas reales o teóricos. • Clasificaciones o categorizaciones. • Evaluaciones. • Distinciones. • Conexiones. • Deliberaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando juegas videojuegos acompañado observas que se producen: (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES) (ítem 41) <ul style="list-style-type: none"> ○ Acuerdos o arreglos tras conversaciones con tus compañeros de juego. ○ Toma de decisiones entre los participantes frente a los problemas que se presentan a lo 	Encuesta Entrevistas semiestructuradas	Cuestionario Grabador Guía de entrevista

				<p>largo del videojuego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis o estudio de situaciones complejas que se presentan en el videojuego. ○ Observación a soluciones de la vida real a partir de lo experimentado en los videojuegos. ○ Evaluación o valoración de situaciones presentadas en los videojuegos como el comportamiento de los personajes o el despliegue de encrucijadas. ○ Conexiones o relaciones entre situaciones, personajes o acciones a partir de la conversación con tus compañeros de juego. ○ Discusiones o estudio de situaciones controversiales señalando diferentes puntos de vista. ○ Ninguna. 		
--	--	--	--	--	--	--

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Tulio Ramírez afirma que el instrumento de recolección de datos

Es un dispositivo de sustrato material que sirve para registrar los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes. Los instrumentos se utilizan porque la capacidad de memoria del investigador es limitada, es necesario entonces recurrir a un dispositivo que contribuya a ampliar esa capacidad.²⁴⁵

En la presente investigación fueron utilizadas dos técnicas –encuesta y entrevista semiestructurada- y tres tipos de instrumento de recolección de datos. En primer lugar, un cuestionario que consta de 41 preguntas -ver Anexo 1-, en segundo lugar una guía de entrevistas semiestructuradas -ver Anexos 3 y 6- para registrar la experiencia de dos adolescentes luego de jugar videojuegos a lo largo de seis sesiones, a la cual se agregó grabaciones de audio, y a videojugadores expertos, con la finalidad de comparar la información obtenida a partir de los otros dos instrumentos.

Lo anteriormente mencionado cumple con el objetivo entendido como *Diagnosticar los hábitos y prácticas de consumo de videojuegos por parte de un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados entre 13 y 17 años y su relación con el pensamiento crítico.*

En relación a la encuesta, la misma fue dividida en dos secciones, una sobre videojuegos y la segunda sobre pensamiento crítico, cumpliendo con los objetivos primero y segundo de la investigación en campo y de acuerdo a la operacionalización de variables realizada a partir del levantamiento teórico previo.

²⁴⁵ Tulio Ramírez, *Cómo hacer un proyecto*, 137.

La primera parte de la encuesta fue tomada de una realizada previamente por el estudiante Gabriel Lezama, exalumno del 6to semestre de la Escuela de Artes Mención Cine, de la Universidad Central de Venezuela.

Vale la pena destacar que en los instrumentos antes señalados, solo se abordaron algunos aspectos relativos al área del pensamiento crítico debido al alcance del presente trabajo, lo cual demuestra la dificultad y amplitud del tema abordado.

Por otra parte, como se puede apreciar en el anexo 1, el instrumento de recolección de datos presentó una falla la cual consistió en ofrecer erróneamente las instrucciones en la pregunta 12 y 16, las cuales debieron ubicarse en la pregunta 15 y 18 respectivamente. Con la finalidad de solventar la situación presentada y tomando en cuenta que algunos encuestados contestaron estas preguntas de acuerdo a la configuración inicial, se decidió analizar la totalidad de las preguntas advirtiendo la poca frecuencia de respuesta en estos apartados debido a la situación antes señalada.

3.6. Validez y confiabilidad del instrumento

Rut Vieytes afirma que “la validez indica la capacidad de un instrumento para medir las cualidades para las cuales ha sido construido.”²⁴⁶ En este sentido existen diferentes tipos de validez, de contenido, criterio y de constructo o interna. Para el presente trabajo de investigación se obtuvo la validez por contenido, la cual se enfoca en “el grado en que una prueba representa el universo de contenidos que pretende medir.”²⁴⁷

²⁴⁶Rut Vieytes, *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas* (Buenos Aires: Editorial de Las Ciencias, 2004), 447.

²⁴⁷Rut Vieytes, *Metodología de la investigación*, 448.

Para realizar la validación del instrumento de recolección de datos empleado en la investigación, se utilizó la consulta a expertos a través del *Protocolo de validación del contenido de un instrumento de evaluación* –ver Anexo 7-, diseñado por la profesora Mylvia Fuentes. El mismo toma en cuenta los siguientes aspectos:

La *claridad de la Redacción de las Preguntas*, hace referencia a la legibilidad del discurso, determina que el reactivo presenta una redacción precisa inequívoca, el uso del vocabulario utilizado es adecuado.

La *congruencia*, trata de la relación estrecha de las preguntas o reactivos con el estudio y con el contenido a evaluar, presenta el reconocimiento de los conceptos involucrados, su comprensión y aplicación en situaciones problemáticas, es decir, que alude a la relación del contenido con los objetivos formulados.

El *Control de la tendenciosidad*, se espera que el instrumento mantenga, en lo posible, la objetividad en el planteamiento de las preguntas evitando inducir una respuesta deseada por el investigador.

Dominio de los contenidos o Adecuación, este criterio no siempre es aplicable, hace referencia a la correspondencia del contenido del reactivo con el nivel de preparación o desempeño del sujeto encuestado.²⁴⁸

Una vez realizada la consulta a los expertos –dos en el área de educucomunicación, uno en el área de educación, uno en el área de comunicación social y uno en el área de psicología y comunicación social- se tomaron en cuenta las observaciones que se consideraron oportunas y se ajustó el instrumento de acuerdo a las mismas.

Posteriormente, y de acuerdo al procedimiento aplicado en la investigación realizada por mi persona:

Se tomaron las sugerencias propuestas por Janson y Olson (2001; 2004). El procedimiento cuantitativo sugerido para la validación de juicios entre expertos es el índice multivariado entre observadores,

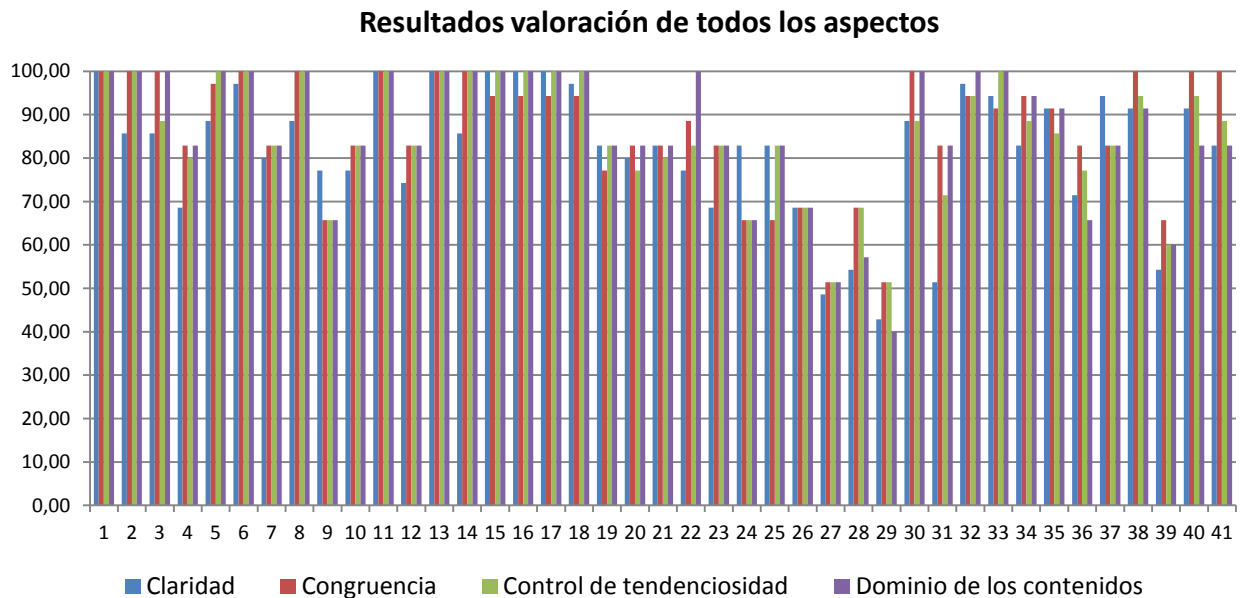
²⁴⁸Mylvia Fuentes, "Protocolo de validación del contenido de un instrumento de evaluación", 2003.

cuyas rutinas de cálculo se obtuvieron con el uso del software desarrollado por estos autores.²⁴⁹

Sin embargo, el valor obtenido por este método resultó de $\alpha = 0,27$, lo cual se considera bajo para las pautas metodológicas de validación de instrumentos.

De acuerdo al resultado anterior, se procedió a realizar el cálculo del resultado general de consulta a expertos por aspectos de acuerdo al instrumento de evaluación encontrando los siguientes resultados. Vale la pena destacar que de acuerdo a la opinión de los expertos consultados, a partir de los gráficos que se presentan a continuación, se consideraron las valoraciones por encima de 70% idóneas para validar el ítem correspondiente. Los ítems con valoraciones inferiores a este porcentaje fueron corregidos con la finalidad de que cumplieran con el criterio planteado.

Gráfico 1
Resultados de valoración de todos los aspectos



²⁴⁹ Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación", 140.

Gráfico 2
Aspecto 1: Claridad

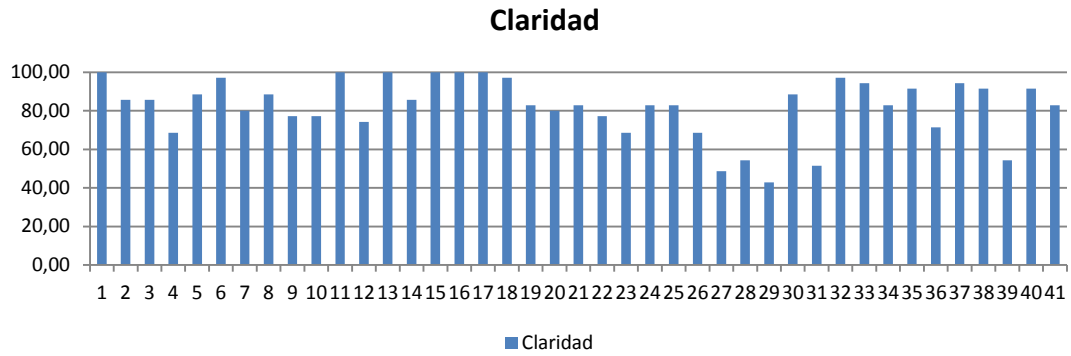


Gráfico 3
Aspecto 2: Congruencia

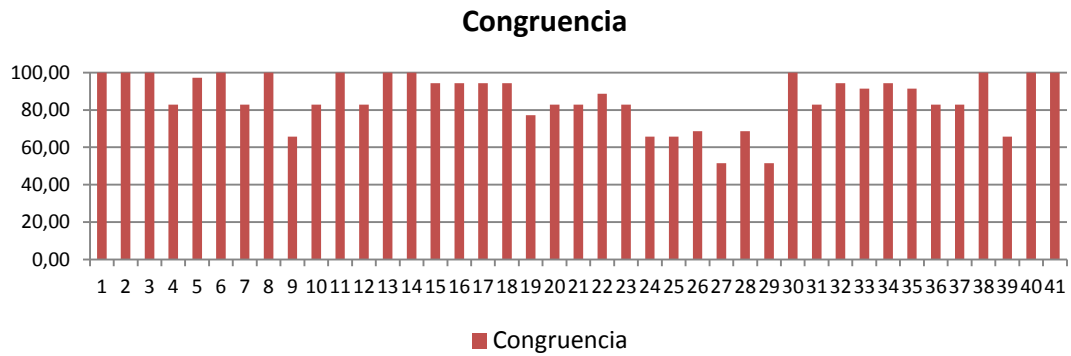


Gráfico 4
Aspecto 3: Control de tendenciosidad

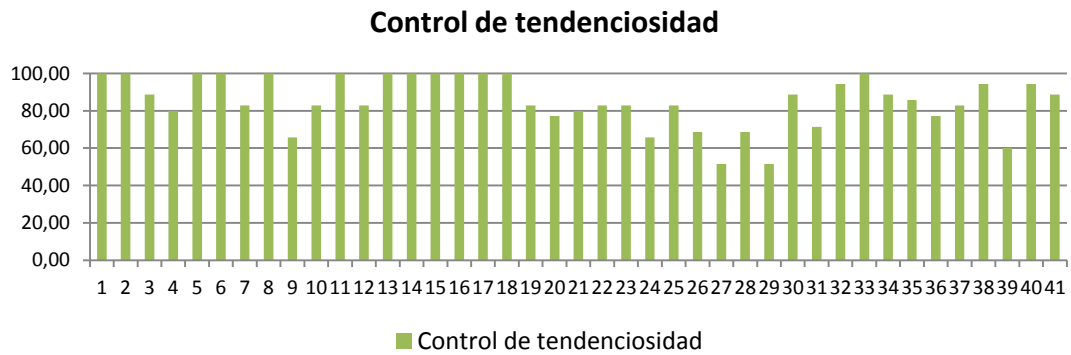
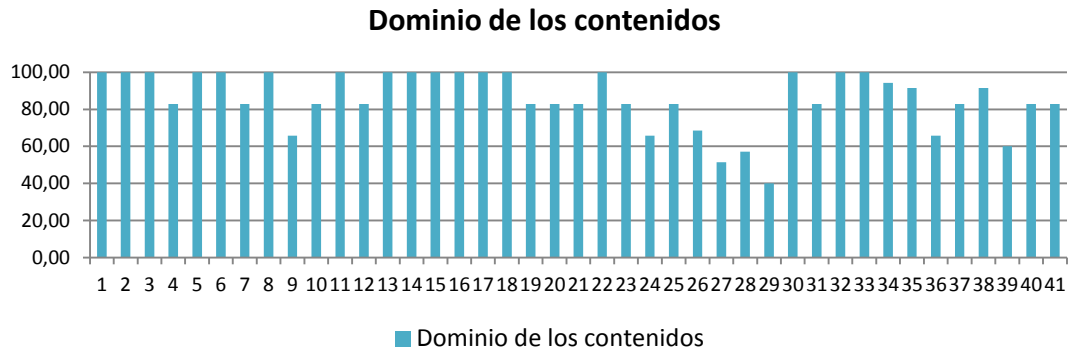


Gráfico 5
 Aspecto 4: Dominio de los contenidos



En cuanto a la confiabilidad del instrumento de recolección de datos la misma se estimó a partir de la aplicación del cuestionario a través de una prueba piloto a una muestra de 20 estudiantes, que si bien se entiende es insuficiente, resultó factible para los alcances de la presente investigación.

Para medir la confiabilidad de un instrumento se verifica midiendo la confiabilidad de sus preguntas que, tras ser sometidas a unas pruebas estadísticas acordes, demuestran que sus respuestas no se deben al azar, sino a la reacción del encuestado respecto al contenido de lo que se le está preguntando.

Para comprobar la confiabilidad del instrumento de recolección de información se siguió el siguiente procedimiento:

1. Se tomó una muestra de 20 sujetos los cuales respondieron el instrumento.
2. Se seleccionaron 20 preguntas relevantes del instrumento: 9 dicotómicas, 9 no dicotómicas nominales y 2 ordinales.
3. Se realizaron un total de tres pruebas a las 20 preguntas seleccionadas:
 - a. Inspección de frecuencias simples para variables dicotómicas.
 - b. Prueba de χ^2 para variables no dicotómicas-nominales.

- c. Coeficiente de Correlación de Spearman para variables no dicotómicas-ordinales.

De las 20 preguntas que se sometieron a prueba, 18 de ellas (el 90%) resultaron confiables. Los ítems bajo prueba no constituían la totalidad del cuestionario a ser evaluado, pero eran los esenciales para alcanzar los objetivos de la investigación, por lo que pueden considerarse las preguntas clave del estudio. En vista de la alta tasa de confiabilidad de estos ítems (90%), puede concluirse que el instrumento es confiable (Ver Anexo 8).

3.7. Procedimiento

Para cumplir con las exigencias del objetivo propuesto para este trabajo de investigación se procedió de la siguiente manera:

- Identificación de la población a estudiar.
- Identificación de la muestra.
- Diseño del instrumento de recolección de datos.
- Diseño de guía de observación para registrar la experiencia de dos adolescentes luego de jugar videojuegos a lo largo de seis sesiones.
- Diseño de guía para la realización de entrevista semiestructurada a videojugadores expertos.
- Recolección de datos a través de los distintos instrumentos y grabaciones de audio.
- Análisis de los resultados obtenidos.

3.8. Procesamiento de datos

Como afirmamos anteriormente,²⁵⁰ una vez aplicado el instrumento de recolección de datos validado a la muestra, se diseñó y construyó una base de

²⁵⁰Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación", 141-142.

datos en formato hoja de cálculo MS Excel, dentro de la cual se almacenó y procesó la información recolectada, obteniéndose los cálculos necesarios así como las gráficas que ilustran los mismos.

Por otra parte, se procedió a realizar el análisis cualitativo de la información obtenida a partir del registro de la experiencia de dos adolescentes luego de jugar videojuegos a lo largo de seis sesiones y de la realización de entrevistas semiestructuradas a videojugadores expertos, con la finalidad de conocer la cantidad de criterios, adecuación y densidad aportados por los entrevistados.

Capítulo IV: Resultados

A continuación se presenta la discusión y análisis de resultados de la investigación, tomando en cuenta los datos expuestos en los anexos 2, 5 y 6 de la misma, así como los distintos planteamientos teóricos formulados a lo largo del estudio.

En primer lugar se presentará la discusión de la información referida al Instrumento de recolección de datos–Cuestionario –Anexo 1- cuyos resultados se muestran en el Anexo 2: Resultados del cuestionario, para luego pasar al análisis correspondiente a los resultados del Anexo 5 –Resultados a partir de la experiencia con adolescentes en relación al uso de videojuegos–. La información presentada se complementará con las afirmaciones obtenidas a partir de las entrevistas reflejadas en el Anexo 6 –Entrevista semiestructurada–videojugadores expertos-.

4.1. Resultados del cuestionario

La muestra estudiada a partir del cuestionario estuvo compuesta por 232 estudiantes de seis instituciones educativas del área metropolitana de la ciudad de Caracas, las mismas fueron: Colegio San Francisco de Asís –Los Palos Grandes-, la UEN Leopoldo Aguerrevere –Los Chaguaramos-, la UECA Ricardo Greenidge –El Paraíso-, el Colegio Santa Rosa de Lima –Santa Rosa de Lima-, la UE La Salle La Colina –Colina de Los Caobos- y el Colegio Agustiniانو Cristo Rey –Santa Mónica-. Adicionalmente, se entrevistó a dos videojugadores expertos -más de 25 años y que han jugado desde su infancia- los cuales aportaron información sobre su experiencia videojugando que si bien no es cuantitativamente relevante, ofrecen datos de interés para próximas investigaciones, las entrevistas a los mismos se encuentra en el Anexo 6: Entrevista semiestructurada-videojugadores expertos.

De los 232 estudiantes encuestados, 14 de ellos -6%- afirmaron no jugar videojuegos, por lo que se continuó la investigación con los 218 adolescentes -94%- que afirmaron disfrutar de esta tecnología. Por otra parte, la proporción de niños y niñas que juegan videojuegos, como ya se ha comentado, mantienen una diferencia de solo 6 puntos siendo superior entre los varones -53%- frente a las niñas -47%-. En relación a las edades se manifiestan como mayores videojugadores los estudiantes con edades comprendidas entre 14 y 15 años, aunque debe tomarse en cuenta que este resultado se ve afectado por el tipo de muestra investigada. Resalta de las entrevistas a los videojugadores expertos, que las edades de aproximación a los videojuegos se encuentran entre cuatro y seis años, si bien no corresponde a la muestra estudiada, resulta un dato de interés para próximas investigaciones.

Para estos videojugadores un videojuego es una estructura que requiere un software, que demanda tecnología, permite desestresarse, no tiene un fin productivo y es satisfactorio, vale la pena destacar que aunque un medio audiovisual como el videojuego es en sí mismo un espacio lúdico, para la Educación para los Medios es entendido también como una posibilidad orientada a la crítica, el diálogo y la problematización, a través de estrategias específicas. Por otra parte, para el videojugador experto las audiencias masculinas juegan más que las femeninas, aunque la audiencia femenina se ha incrementado. Si bien la pregunta sobre la concepción de los videojuegos no estuvo incluida en el cuestionario orientado a los adolescentes, se puede inferir la importancia de indagar en el grado de conciencia o las diferencias y semejanzas en cuanto a la concepción de esta tecnología en la población adolescente.

Resultó de interés el aproximarse a conocer en dónde jugaban los adolescentes videojuegos, encontrándose que la casa resulta su lugar favorito con un 28%, lo cual coincide con el dato arrojado por la investigación de Corina Uviedo en la que afirma:

Algunas investigaciones que se han realizado en torno a los videojuegos y los jóvenes dan cuenta que actualmente tanto niños

como adolescentes carecen de espacios públicos para el juego social, Charo Sádaba y Concepción Naval (2008), por lo que el hogar se constituye en los nuevos espacios equipados de tecnologías, donde tiene lugar la recreación. El acceso a las plataformas de ocio interactivo que se encuentran en casa, a la mano de los adolescentes, hace que el hogar sea el espacio de juego por excelencia, sobre todo porque, como también refiere la investigación señalada anteriormente, cada vez se hace más difícil encontrar espacios donde jugar en la calle, por el peligro y la inseguridad inminente, signos de estos tiempos.²⁵¹

Los videojugadores expertos encuestados prefieren jugar en su habitación, a menos que se encuentren solos en casa, entonces juegan en la sala de estar. También en los ratos libres la oficina se puede convertir en un espacio lúdico, lo mismo ocurre con la casa de un amigo o el celular. Un lugar con equipos para jugar es una oportunidad para disfrutar de esta tecnología. Señalan también que puede haber algún acondicionamiento como luces, horarios especiales, etc.

Para los adolescentes al hogar le sigue el celular -22%-, la casa de un amigo -16%- y un aparato portátil -14%-, la casa de un amigo se corresponde con la necesidad de mantener la intimidad del hogar y se le suma la camaradería de los compañeros, resulta de interés observar la gran diferencia que guardan los espacios íntimos o relativamente reservados frente a los públicos como un centro de comunicaciones -1%- o un cibercafé -2%-. En el caso de la preferencia por el celular o el equipo portátil, se entienden dos aspectos, por una parte la posibilidad de decidir el jugar solo –espacio íntimo y protegido- o en red y, en otro sentido, el fantasear con el *don de la ubicuidad*, el disfrute ahora y en todas partes.

Vale la pena destacar que los adolescentes que conformaron la muestra estudiada prefieren jugar acompañados -78%- a solos -22%-. Como se señaló en el ‘Capítulo II: Videojuegos, opciones de aprendizaje’ de la presente investigación, el juego compartido disminuye la influencia de violencia del videojuego en los usuarios,

²⁵¹ Corina Uviedo, *Aproximación al análisis del consumo cultural de videojuegos en adolescentes del tercer año del Liceo Bolivariano Gran Colombia ubicado en el Municipio Libertador, Distrito Capital*, (Universidad Católica Andrés Bello, 2015), 102.

tomando en cuenta que “aproximadamente un 70% de los jugadores de videojuegos afirman jugar acompañados, por lo que los supuestos efectos nocivos del juego solitario está infundado desde el origen.”²⁵²

Las preferencias en relación a la compañía al jugar videojuegos se encuentran entorno a los hermanos o primos -48%-, que podrían considerarse pares de los adolescentes y, en segundo lugar, los amigos -42%-. El estudio de la Fundación Telefónica²⁵³, como ya se ha señalado, confirma la importancia del aspecto social de los videojuegos afirmando a los hermanos como los primeros acompañantes en materia de videojuegos y a los padres los menos invitados a compartir estas tecnologías.

En cuanto al tiempo que se dedica a jugar videojuegos, se observó que los adolescentes mantienen preferencia por jugar todos los días de la semana -25%- y un día de la semana -24%-. En relación a los horarios o momentos del día en que se juega, se distingue en primer lugar el horario de la tarde –principio y media tarde- con un 35% y luego el de la noche –inicio de la noche y antes de la media noche- con un 31%. En relación al número de horas dedicadas a los videojuegos, se encontró que los adolescentes destinan una hora a los videojuegos entre semana en un 38%, sin embargo, la proporción cambia los fines de semana -31%- lo cual se traduce en cinco horas o más. Finalmente, vale la pena destacar que de la muestra encuestada solo el 28% juega videojuegos de lunes a viernes, el 72% restante lo realiza los fines de semana. Como se señaló anteriormente, Guillermo Orozco afirma que estamos viendo la insurgencia de aprendizajes informales. Este aprendizaje informal se realiza desde cualquier dispositivo, por ejemplo, los videojuegos, por lo que muchas veces se piensa que se pierde el tiempo, pero se ha descubierto que se mueven una serie de aprendizajes de contenido y estructura que conlleva a hacer hipótesis. Los videojugadores no se dan cuenta de que aplican el

²⁵²Félix Etxeberría, "Videojuegos", 177.

²⁵³ Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*.

método científico, lo que hay que hacer es ayudar a tomar conciencia al videojugador de lo que aplicó y que eso lo puede aplicar en la vida real.²⁵⁴

Uno de los videojugadores expertos encuestados tiende a preferir la noche para videojugar, antes de ir a dormir, a menos que sea un fin de semana y esté *enfiestado* con un videojuego. Según él, el tiempo de dedicación a los videojuegos se encuentra entre una hora y media y cuatro horas.

Un aspecto que resulta de interés es el relativo a los géneros que seleccionan los adolescentes para jugar. En este sentido, el género elegido, en primer lugar, fue acción-aventura -31%-, seguido de disparo en primera persona -17%- y simulación en deportes -14%-. Se destaca la poca participación en la respuesta a esta pregunta debido al no seguimiento de la instrucción de la misma, elemento no observado previamente al realizar el diseño del instrumento, sin embargo, el resultado anterior coincide con el de la investigación de Corina Uviedo en la que afirma:

De acuerdo a la clasificación del profesor Pere Marqués (2001), seguida en este trabajo, se puede advertir que el 38.94% de los encuestados juegan con mayor frecuencia juegos tipo Arcades, por lo que estos adolescentes prefieren los videojuegos de ritmo acelerado, reacción rápida y en los cuales es necesaria la atención focalizada del jugador.²⁵⁵

Los videojugadores expertos afirman preferir juegos de espionaje, aventura y sigilo, también deportes y terror, el cual, para uno de ellos, constituyó inicialmente una mala experiencia por el nivel de violencia a una edad no adecuada para su consumo.

Se indagó también sobre el conocimiento de los adolescentes en relación a la existencia de alguna ley que limitara el uso de videojuegos agresivos, ante lo cual

²⁵⁴ Guillermo Orozco, Educomunicación 2.0.

²⁵⁵ Corina Uviedo, "Una aproximación al análisis del consumo cultural de videojuegos", 114.

el 72% afirmó que sí frente a un 28% que lo negó, sin embargo, al cuestionar a los adolescentes sobre si conocían específicamente la *Ley para la Prohibición de Videojuegos Bélicos y Juguetes Bélicos*, promulgada en el año 2009, los mismos contestaron en proporciones inversas siendo así que el 30% afirmó conocerla y el 70% desconocerla, lo cual da a entender la posibilidad de que los jóvenes tengan una intuición sobre alguna limitación relacionada con este tipo de género por parte de las entidades gubernamentales, mas desconozcan con precisión sus características legales. Vale la pena destacar que quienes tenían información de la ley afirmaron obtenerla principalmente a través de Internet -29%-, televisión -23%- y amistades -17%-.

En relación a los videojugadores expertos, uno de ellos afirmó no conocerla, mientras que el otro señaló que la misma no se adapta al contexto de uso de los videojuegos en Venezuela.

Sobre el tipo de consola que utilizan los adolescentes para jugar videojuegos, se observó nuevamente que el celular se encuentra en los primeros lugares con un 17% seguido de consolas como el PS3 con un 13% y, finalmente, la computadora con un 13%, sin embargo, al unificar la información sobre la cantidad de consolas que utilizaban, se encontró que solo el 11% utilizaba una, mientras que el 89% múltiples. El número total de consolas utilizadas por los adolescentes se encuentra entre dos y cinco, teniendo mayor preponderancia el uso de cuatro.

Los dispositivos manejados por los videojugadores expertos corresponden al Atari, PSP, Exbox, PC y celular. La computadora permite jugar multiplayer lo cual constituye una ventaja, se entiende que el dispositivo depende de la situación y el videojuego del momento.

A la pregunta de si alguna vez los adolescentes han jugado videojuegos clasificados como no aptos para su edad, se encontraron respuestas afirmativas en un 70% de los casos, y negativas en el 30% restante. Debe tomarse en cuenta que

no se preguntó sobre el contenido de los videojuegos clasificados como no aptos para su edad a los que tuvieron acceso.

Los videojugadores expertos afirman haberse aproximado a videojuegos no clasificados para su edad, siendo un tema polémico por la responsabilidad que conlleva de parte de padres y representantes. Los videojuegos tienen la imagen de un juguete, pero no siempre presentan elementos convenientes, afirman. En todo caso, cobra más importancia aún el hecho de dar el justo valor a las mediaciones sociales como influencias que desarrollan el aprendizaje, así como la manera de percibir el mundo,²⁵⁶ tal y como se comentó en la 'Introducción: Videojuegos y educación', del presente trabajo de investigación.

Si juegan *on line* constituyó otra pregunta de interés, los adolescentes afirmaron en un 64% que efectivamente jugaban bajo este sistema, mientras que el 36% no lo practicaba. En cuanto a la compañía elegida para jugar *on line*, la preferencia se inclinó hacia un amigo con un 67% y un desconocido con un 33%. Entre los servicios más utilizados para jugar *on line* encontraron el PSN -45%- y el Xbox Live -21%-.

Uno de los videojugadores expertos prefiere los juegos en solitario, afirma que los usa para analizar, para la crítica, para entender cómo está diseñado, mientras que un multiplayer no es posible hacer eso porque es más masivo y siempre se renueva. Comprender, analizar, entre otros, constituyen procesos ampliamente descritos en la Taxonomía de Bloom para la era digital plasmada en el 'Capítulo II: Videojuegos, opciones para el aprendizaje', constituyendo habilidades de pensamiento orientadas a la acción.

De la totalidad de la muestra el 43% ha intervenido o *chipeado* su consola con la finalidad de poder leer *juegos pirata*, mientras que el 57% afirma no haberlo

²⁵⁶Citado por: Gustavo Hernández, *Aprender a ver televisión en la escuela* (Venezuela: Monteávila Editores Latinamericana, 2007), 75-97.

hecho. En el caso de los *juegos pirata* un 54% de los adolescentes no los poseen, mientras que el 46% afirman tenerlos, proporción que se mantiene en el estudio de la Fundación Telefónica²⁵⁷. El origen de estos juegos se encuentran al ser comprados en una tienda o en la calle en un 68% o descargándolos de internet en un 21%, teniendo menos popularidad grabarlos de un amigo -0%-.

Depende del país y del gusto de quien juega, señala uno de los videojugadores expertos, la tendencia es más hacia el juego pirata. Por otra parte, el otro videojugador experto, afirma que el videojuego original es preferible al pirata por las ventajas que presentan las actualizaciones.

En cuanto a las relaciones producidas a partir de jugar videojuegos, se consultó a los adolescentes si los habían regañado por jugar con estas tecnologías, a lo cual el 60% de la muestra respondió que sí y el 40% que no. En relación a quién regaña, en este caso el primer lugar lo tiene la madre con un 71,4% seguida del padre con un 10,3%, hermanos, parejas y amigos guardan una mínima proporción. Las razones más populares por las cuales suelen producirse los regaños al jugar videojuegos son el tiempo que se pasan jugando -52%- y por el momento en que se juega -28,3%-. La investigación de Corina Uviedo señala lo siguiente con respecto a este apartado:

Aunque esta investigación no indaga en el tipo de problema que han tenido estos adolescentes por el tiempo que dedican a los videojuegos, sí traza líneas con respecto a las personas con quienes han tenido diferencias. Cabe destacar, que de los encuestados que confirmaron tener conflictos, el 53.33% tuvo problemas con la Madre por esta razón, siguiéndole problemas con Familiar, con 20%. Con el Padre 13.33% y con Amigos/as y Profesor/a, con 6.67% cada una. Si se vincula con la respuesta a la pregunta sobre el lugar donde habitualmente juegan es entendible que sean los progenitores o familiares con quienes mayormente se presenten dificultades.²⁵⁸

²⁵⁷ Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*.

²⁵⁸ Corina Uviedo, "Una aproximación al análisis del consumo cultural de videojuegos", 135.

Uno de los videojugadores expertos señaló que la familia comparte la afición de los videojuegos con él. El otro videojugador experto señala que en un principio, cuando era niño, sus padres veían el hecho de jugar videojuegos como la relación con un juguete, pero a medida que pasó el tiempo se volvió preocupante el apego a dicha distracción. Así mismo, se aprecia el hecho de que los padres también hayan videojugado con los hijos.

Se preguntó a los adolescentes si sus padres o representantes les dejarían jugar con sus videojuegos si supieran de qué se tratan, encontrando que el 48% de los mismos consideran que sus padres les concederían jugar con ellos sin generar mayor inconveniente, mientras que un 27% afirman que sus familiares no intervienen en lo que juegan. Vale la pena destacar que hay un alto porcentaje de adolescentes que pueden considerar una cercana relación familiar en relación a la interacción con los videojuegos.

Sobre algunas de las percepciones en relación al uso de los videojuegos, los adolescentes encuestados entienden que 'es mucho más divertido jugar acompañado que solo(a)' con un 31% de la preferencia, con lo cual se refuerza la idea de que los videojuegos no necesariamente generan soledad entre sus usuarios, y que 'los videojuegos me permiten hacer cosas que no puedo hacer en la vida real', favoreciendo el experimentar si consecuencias señalado por María Rubio²⁵⁹ en la Introducción de la presente investigación, seguido de 'conozco alguna persona que, cuando llega a casa no para de jugar' -22%-, como se verá más adelante, este aspecto depende más del modo de relación con la tecnología que con la tecnología en sí misma.

¿Qué podrían estar haciendo los adolescentes en lugar de jugar videojuegos? Los adolescentes suelen cambiar la televisión por los videojuegos en un 16%, los estudios en un 15% y le sigue el compartir con la familia con un 14%,

²⁵⁹ María Rubio, "Retos y posibilidades", 126.

en este sentido, el 37% de los adolescentes dejan de hacer una actividad por disfrutar de los videojuegos, el 27%, dos, mientras que el 12% cuatro. Sin embargo, aunque es cierto que las actividades antes descritas son necesarias para el pleno desarrollo del adolescente, también vale la pena resaltar que los videojuegos facilitan el desenvolvimiento del mismo en áreas como la concentración, reflexión, atención, observación, creatividad, imaginación, habilidad manipulativa, organización espacial y temporal, entre otros, por lo que no tendría que considerarse la interacción con esta tecnología como una pérdida de tiempo. La pregunta de fondo es ¿cuál debe ser la proporción adecuada entre las distintas actividades en las que está involucrado el adolescente para favorecer su desarrollo?

En relación al apartado de la encuesta sobre pensamiento crítico, referida a la subdimensión 'autocorrección' correspondiente a la clasificación de Matthew Lipman, a la pregunta sobre si se dan cuenta cuando alguien se equivoca, se observa una respuesta del 71% que refleja una tendencia positiva, y ante el cómo y por qué el adolescente se da cuenta si alguien se equivoca en sus decisiones al jugar videojuegos, los encuestados afirman en un 68% 'por lo que hacen' y en un 27% 'por lo que dicen'. En esta misma línea son conscientes de que se equivocan 'a veces' en un 38% seguido de 'siempre' y 'casi siempre' con un 53% lo cual indica una tendencia a mantener la atención sobre lo que acontece a la hora de interactuar con los videojuegos. Por otra parte, al jugar con otros defienden su forma de pensar mientras juegan videojuegos principalmente a partir de su experiencia en un 42% o de la emoción del momento y de las técnicas que utilizan al jugar en un 22%. Un aspecto de interés en esta subdimensión, corresponde a si los jóvenes piden explicaciones y razones cuando no entienden algo al jugar videojuegos, siendo 'a veces' la opción más popular con un 28%, observándose una ligera tendencia a las relaciones 'siempre', 'casi siempre' -41%- frente a 'casi nunca', 'nunca' -31%-. A la pregunta de si buscan explicaciones cuando ocurre algo que les afecta al jugar videojuegos, los jóvenes responden nuevamente 'a veces' con un 28% manteniéndose parejas las opciones 'siempre', 'casi siempre' las cuales sumadas se mantienen en 34% y 'casi nunca', 'nunca' con un 32%, y al preguntarles

si al jugar videojuegos podrían haber diferentes opciones para resolver una situación, igualmente la respuesta sigue siendo 'a veces' con un 33% aunque resulta significativo 'siempre' y 'casi siempre' con un '47%' inclinando la balanza de forma positiva hacia esta opción. Finalmente, esta subdimensión cierra con la pregunta de si se te presenta una situación problemática al jugar videojuegos, ¿en qué te basas para solucionarla?, frente a lo cual los adolescentes respondieron 'lo que recuerdan' -30%- y 'lo que les parece en el momento' -25%- como opciones de mayor notoriedad.

Resulta de interés observar cómo aparecen los aspectos experiencia y emoción para defender la posición propia en un momento dado, se entrecruzan las vivencias, en este caso mayormente a través de la tecnología, frente al sentimiento producido por la pasión del momento, impulso no racional. La Educación para los Medios apunta a un tipo de experiencia audiovisual que se fundamenta en la emocionalidad pero que es capaz de llegar a la criticidad para favorecer un mayor disfrute. Dejarse llevar por la emoción no resulta un aspecto negativo de la experiencia audiovisual, al contrario, es la entrada a un mundo nuevo que involucra variables sociales y culturales, tal y como se señala, a partir del trabajo de Joan Ferrés, en el 'Capítulo II: Videojuegos, opciones de aprendizaje', del presente trabajo de investigación, siendo este punto de encuentro el primer paso para el análisis crítico de los medios audiovisuales, incluidos los videojuegos. Por su parte, las experiencias previas resultan un dato necesario para la experimentación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. El aspecto emocional surge también cuando se pregunta si se presenta una situación problemática al jugar videojuegos, ¿en qué te basas para solucionarla?, entendiendo en una de las opciones 'lo que les parece en el momento'.

Por otra parte, los jóvenes requieren ocasionalmente explicaciones cuando ocurre algo que les afecta al jugar videojuegos, al igual que al plantearse que podrían haber diferentes opciones para resolver una situación, lo cual puede traducirse en que "requieren razones y criterios cuando no se han dado", según se

muestra en los indicadores planteado por Matthew Lipman en la operacionalización de variables en el 'Capítulo III: Metodología', del presente trabajo de investigación, así como también, que "se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación".

La respuesta 'a veces', opción intermedia o neutral en la escala de respuesta, repetida en varias oportunidades a lo largo del cuestionario, más allá de indecisión o neutralidad, es indicio de un acuerdo moderado en el planteamiento presentado a los adolescentes frente a las opciones de respuesta señaladas en cada pregunta, tal y como se expresa en la siguiente afirmación "La respuesta neutral 'ni de acuerdo ni en desacuerdo' que es posición central de la escala, es asociada con el 'acuerdo moderado' y no con la respuesta 'indeciso' –como muchos creen-."²⁶⁰

La segunda subdimensión referida a 'sensibilidad al contexto' señala, a partir del cuestionario, si al jugar un videojuego los adolescentes leen las instrucciones previamente, encontrando que un 34% nunca lo hace frente a un 27% que lo realiza 'a veces'. Por otra parte, al preguntar si creen que existen diferentes maneras de decir las cosas, en español o en otros idiomas, nuevamente la opción 'a veces' - 29%- aparece con mayor notoriedad frente a un cercano 'siempre' o 'casi siempre - 47%-'. Sobre si entienden un videojuego la primera vez que lo juegan la respuesta más resaltante es 'casi siempre' -41%- . ¿Cómo haces para entender las instrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas? La respuesta más popular fue que se conoce el idioma con un 23% y que se usa la intuición con un 20%. Un aspecto resaltante dentro del cuestionario fue el moral, el cual se trató a través de la pregunta ¿Lo que se plantea como bueno o malo en un videojuego, puede ser igual en otro? A lo que los adolescentes respondieron 'a veces' como opción más notoria -50%- . Finalmente, los adolescentes buscan diferencias con otros videojuegos 'a veces' en un 33% y 'casi siempre' y 'siempre' en un 33%.

²⁶⁰ "Antz". Full Service Research Company [citada el 27 de octubre de 2015] disponible en www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf

Las preguntas anteriores responden a los indicadores ‘notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes’, ‘reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes’, ‘buscan diferencias entre situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas’, ‘reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia’ y ‘exigen precisión en las traducciones’.

De acuerdo a lo que se señala a partir de esta subdimensión se corrobora que la aproximación a los videojuegos se realiza desde el plano emocional e intuitivo, así lo demuestra el hecho de que los adolescentes no leen las instrucciones de los mismos, debido y según se entiende, a la capacidad de comprensión propia de los videojuegos la primera vez que los juegan, esto puede indicar también parte de los cambios cognitivos en los adolescentes señalados por Jhon W. Santrock y reflejados en el capítulo ‘Introducción: Videojuegos y educación’, del presente trabajo de investigación. El autor expresa que en la etapa adolescente se generan algunos cambios cognitivos importantes como “mayor variedad de estrategias o procedimientos para aplicar y adquirir conocimientos (...) Dichas estrategias incluyen la planificación, la consideración de alternativas y el control cognitivo”.²⁶¹

A las preguntas sobre si existen diferentes maneras de decir las cosas en español o en otros idiomas y cómo haces para entender las instrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas, vale la pena tomar en consideración los apuntes de Jacques Boisvert, señalados en el ‘Capítulo I: El sentido de pensar críticamente’, de la presente investigación, en el que, tratando el aporte de Matthew Lipman sobre pensamiento crítico en el aula, señala que el mismo otorga organización de la información y relacionar conceptos, se establecen los principios y criterios, y se formulan argumentos y explicaciones en función de un contexto, lo cual podría explicar la posibilidad de relación de los videojugadores con la

²⁶¹ Jhon W. Santrock, *Psicología*, 413.

tecnología en otro idioma. Así mismo, debe tomarse en cuenta, que la traducción no es solo transcripción, como señala el mismo autor, sino el compartir significaciones, lo cual constituye un intercambio de sentidos de un idioma a otro.

En cuanto a la pregunta sobre si lo que se plantea como bueno o malo en un videojuego, puede ser igual en otro o que los adolescentes buscan diferencias con otros videojuegos, puede corresponder al desarrollo de la capacidad de análisis de los adolescentes, de acuerdo a los indicadores aportados previamente por Jhon W. Santrock. En este sentido, la capacidad de análisis, como habilidad de pensamiento de orden superior presentada en la Taxonomía de Bloom para la era digital, implica verbos como comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, entre otros, adicionalmente, la evaluación resulta también un proceso necesario, requiriendo revisar, formular hipótesis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar y monitorear, entre otros.

La tercera subdimensión corresponde a 'orientado por criterios', la cual se refleja en el cuestionario a partir de la pregunta 'Cuando juegas videojuegos ¿puedes identificar que existen: valores que transmiten los personajes, patrones o modelos que se repiten a lo largo del juego o entre distintos juegos, requisitos o condiciones necesarios para avanzar en el juego, intenciones o propósitos del fabricante del videojuego, reglas para participar del videojuego, ninguna?' ante lo cual se observó que los adolescentes encontraban fundamentalmente valores de los personajes o rasgos con los cuales pueden jugar a su favor -22%- patrones o modelos que se repiten, es decir, constantes en el videojuego a las cuales pueden responder con similares estrategias, -19%- y requisitos o condiciones las cuales deben cumplir para poder avanzar -22%-. Así mismo, se pudo conocer que los jóvenes son capaces de contemplar uno -30%- a tres -24%- aspectos de los señalados entre siete. Los principales indicadores que permitieron evaluar esta subdimensión se enmarcan en valores compartidos, convenciones, esquemas comparativos comunes, requisitos, perspectivas, principios, reglas, estándares, definiciones, hechos, pruebas y propósitos. Llama la atención el que los

adolescentes solo hayan respondido en un 14% a identificar reglas para participar en el juego, entendiendo que todo juego, virtual o no, las requiere.

El fin último de la propuesta de Matthew Lipman es facilitar la disposición de sociedades libres y solidarias a través de la formación de personas capaces de pensar por sí mismas. Para Matthew Lipman, el pensamiento crítico se incentiva gracias a la presencia de un adulto significativo, se produce desde un contenido, se inserta en un contexto a través de la formulación de un discurso, se fundamenta en razones, criterios, hipótesis y consecuencias y genera juicios sobre la realidad. Resalta el hecho de que es indispensable la observación y el análisis de la realidad para conformar lo que él denominó la 'comunidad de investigación'.

De acuerdo a lo anterior, los criterios son la base de la formación de los juicios, los cuales constituyen el fin último, la conclusión, del proceso de pensamiento crítico y la formulación de argumentos y explicaciones. Desde la educación para los medios, la autonomía crítica propuesta por Len Masterman apunta a la independencia y confianza de los estudiantes en sí mismos para que sean capaces de emitir juicios en relación a los textos comunicacionales que se les presenten. Los medios, entonces, no son un fin de por sí, son un mecanismo para el desarrollo de una sensibilidad particularmente crítica en los adolescentes.

La última subdimensión estudiada corresponde a 'juicios razonables' a partir de la cual se preguntó a los adolescentes si cuando juegan videojuegos acompañados observan que se producen: acuerdos o arreglos tras conversaciones con tus compañeros de juego, toma de decisiones entre los participantes frente a los problemas que se presentan a lo largo del videojuego, análisis o estudio de situaciones complejas que se presentan en el videojuego, observación a soluciones de la vida real a partir de lo experimentado en los videojuegos, evaluación o valoración de situaciones presentadas en los videojuegos como el comportamiento de los personajes o el despliegue de encrucijadas, conexiones o relaciones entre situaciones, personajes o acciones a partir de la conversación con tus compañeros

de juego, discusiones o estudio de situaciones controversiales señalando diferentes puntos de vista, ninguna. Se conoció que los adolescente son capaces de observar que al jugar videojuegos, se producen fundamentalmente 'acuerdos tras conversaciones' en un 22%, 'toma de decisiones' en un 20% y 'análisis o estudio de situaciones' en un 14%. Por otra parte, el 27% solo es capaz de identificar un elemento de los ocho planteados, el 23% dos y el 21% tres. La pregunta anterior responde a los indicadores acuerdos tras deliberaciones, veredictos tras ensayos o encuestas, decisiones, determinaciones, soluciones a problemas reales o teóricos, clasificaciones, categorizaciones, evaluaciones, distinciones, conexiones y deliberaciones.

Los videojuegos promueven, desde lo que dicen los adolescentes en el presente estudio, la capacidad de análisis y la toma de decisiones entre otros procesos y habilidades, ante esta revelación vale la pena recordar lo que Martín López afirma y que ha sido reseñado en el 'Capítulo I: El sentido de pensar críticamente'. El autor señala que la criticidad guarda relación con la tendencia del ser humano a descubrir la verdad y para ello es esencial el pensar claro y sistemático, entendido como pensar críticamente. Los jóvenes, a través del uso de los videojuegos, parecen estar orientados en cierta medida hacia este tipo de pensamiento, tal y como lo expresa Guillermo Orozco, los jóvenes generan hipótesis y aplican el método científico, solo que no siempre con la conciencia como para aprovechar al máximo las posibilidades que brindan estas tecnologías para su formación, la intención última es poder explorar situaciones que permitan llegar a conclusiones, que integren la información y la justifiquen. La investigación debe ser profundizada, sin embargo, hay indicios que muestran que puede haber un reconocimiento de ciertas habilidades que desde esta tecnología se favorecería la emisión de juicios desde la base de criterios, recorrido expuesto por Matthew Lipman para el pensamiento crítico.

4.2. Resultados a partir de la experiencia con adolescentes en relación al uso de videojuegos

Con la finalidad de conocer a profundidad la relación de los adolescentes con los videojuegos se realizó un experiencia con dos jóvenes de 14 años a partir de 6 sesiones con videojuegos de distintos géneros –estrategia, mundo abierto, deportes, disparo en primera persona y rompecabezas- durante 20 minutos cada una, luego de las cuales se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas, en función de algunos criterios relacionados con los indicadores de pensamiento crítico reflejados en la operacionalización de variables presentada en el ‘Capítulo III: Metodología’, de la presente investigación. Las entrevistas antes mencionadas se encuentran en el Anexo 4: Experiencia con videojuegos – grabaciones de audio. Adicionalmente, participaron dos niñas de 12 y 8 años como espectadoras y que eventualmente intervinieron en la experiencia.

Los criterios seleccionados para analizar la experiencia, como se comentó anteriormente, corresponden a las subdimensiones presentes en el estudio de Matthew Lipman sobre Pensamiento Crítico descritas en la operacionalización de variables de la presente investigación, así como en el marco teórico, a saber, autocorrección, sensibilidad al contexto, orientado por criterios y juicios razonables, igualmente se encuentran enmarcados en el presente análisis los indicadores definidos por el autor para cada subdimensión. Debido a la complejidad y extensión del tema, así como al alcance de la investigación, no se han abarcado todos los indicadores señalados por el autor antes mencionado.

Para desarrollar el análisis se tomó en cuenta la metodología implementada en la investigación previa realizada por mi persona²⁶² así como los parámetros

²⁶² Alexandra Ranzolin de Marius, "Una aproximación".

ofrecidos por Marien Bermúdez en su artículo Aplicación del Análisis de Contenido a la Entrevista.²⁶³

En cuanto a la subdimensión autocorrección, se concibe como primer indicador 'sitúan los errores en el pensamiento de los otros', esto se traduce en que una de las participantes de la experiencia ve que la otra no comprende adecuadamente algún elemento del videojuego o que observa que no se ha dado cuenta de algo que realizó mal. Se produce entonces la invitación a resolver las dificultades que se presentan, la sensación de que aquellas personas externas a la experiencia pueden o no colaborar en la resolución de problemas, el darse cuenta de la necesidad de utilizar herramientas adaptadas para solucionar situaciones y cooperar para aclarar dudas.

Se entiende por resolución de problemas, según Pablo Ríos, una situación

Que nos exige acciones o respuestas que no podemos dar de manera inmediata porque no disponemos de la información necesaria o de los métodos para llegar a la solución. También puede verse como una brecha entre el lugar donde estamos y el lugar donde queremos llegar sin que sepamos cómo salvar la distancia.

(...)

La capacidad para resolver problemas se relaciona con diversos aspectos cognitivos como a) la habilidad para recordar problemas similares; b) el reconocimiento de patrones; y c) la creatividad para desarrollar nuevas soluciones.²⁶⁴

Resaltan conversaciones como la siguiente:

Y pide ayuda, X la niega "yo tuve que averiguarlo, averígualo tú también" (Anexo 3, intervención 2, 40).

²⁶³ Marien Bermúdez Chaves, "Aplicación del análisis de contenido a la entrevista", *Revista de Ciencias Sociales*, 1986.

²⁶⁴ Pablo Ríos Cabrera, *La aventura de aprender* (Caracas: Cognitus, 2001).

Lo anterior da cuenta no solo de la observación del error y la autocorrección, sino de la invitación activa –individualista- de la búsqueda de una solución.

Dentro de la misma subdimensión –autocorrección- se encuentra el indicador ‘son conscientes de los errores de su propio pensamiento’, a partir del cual se definió como contenido de observación el hecho de que hubiesen podido instalar fácilmente el software del videojuego correspondiente a cada sesión y la facilidad para ejecutar operaciones o probar distintas opciones.

Se destacan conversaciones como:

Y: Yo me metí en una red social para ver fotos mientras se instalaba. (Anexo 3, intervención 3, 33-35).

El hecho de poder realizar operaciones de distinto tipo de forma independiente da a entender que las adolescentes dominan ciertos procesos y que pueden ser capaces de corregirse en caso de ser necesario, se observó en otras sesiones, aunque no se plasmaron conversaciones, que al demorar más de 30 minutos la instalación del videojuego se decidió detener la sesión debido al grado de frustración experimentado. Vale la pena destacar que la instalación del videojuego es uno de los primeros pasos para iniciar el disfrute del mismo. (Anexo 3, intervención 1, 17-18).

Finalmente, el último indicador analizado de esta subdimensión – autocorrección- corresponde a ‘piden razones y criterios cuando no se han dado’, lo cual se traduce en que las adolescentes solicitan explicaciones cuando no entienden algo o conocen y reconocen las intenciones del fabricante de los videojuegos. Se observó a partir de la presente experiencia, la necesidad del diálogo entre los participantes frente a la duda, la presencia de espectadores que facilitan o no la resolución de problemas se presentó como un aspecto de interés, la búsqueda de soluciones con base en criterios, la necesidad del señalamiento de criterios de juego, por parte de un adulto significativo observador de la experiencia, para indicar que todos pueden participar, la emisión de preguntas por parte de un

observador de la experiencia que favorece el diálogo y la presencia de criterios, el aprendizaje del juego por intuición y a partir de lo que dicen los amigos, la verificación de que es importante usar la razón frente a la emoción para resolver ciertos acertijos y suposiciones ante las situaciones desconocidas, por ejemplo, intenciones del fabricante.

Son de interés diálogos, casi poéticos, como el siguiente:

Y: Miren hay estrellas

¿Y hay una luna? Porque está todo oscuro y si no hay una antorcha...

X: Puedes salir trepándote a un árbol (Anexo 3, Intervención 2, 69-71).

Resalta que las adolescentes hayan afirmado a partir de su intervenciones, que es necesario usar la razón frente a la emoción para resolver ciertos acertijos ante situaciones desconocidas. Se ha comentado anteriormente que el medio audiovisual se reafirma en el dominio emocional, engancha a partir del poder de la imagen, sin embargo, el videojuego parece exigir algo más que respuestas basadas en impulsos, como se señaló en la información obtenida a partir del cuestionario, hay momentos en que apela al raciocinio según se testimonia en esta experiencia.

La segunda subdimensión analizada fue la sensibilidad al contexto, cuyo primer indicador estudiado consistió en 'observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto', frente al cual se visualizó que no conocían el origen del videojuego, factor determinante al momento de entender las significaciones presentes en el mismo. Se observó en las adolescentes que hubo interés en el videojuego mas no en su origen y que frente a la falta de información, se hacían suposiciones desinteresadas sobre el mismo.

Destacan comunicaciones como la siguiente:

V: ¿Conocen el origen de este juego?

X: sí, unos chinos sin oficio que querían poner a la gente a hacer

ejercicio en su casa y después terminaron rompiendo televisores en lugar de hacer bajar de peso a la gente.

V: esa es una buena suposición.

Y: sí, es algo así, yo creo que quieren dar una mejor alternativa para hacer ejercicio y no tener que pagar clubes costosos donde tener canchas sino tener todo en casa. (Anexo 3, intervención 4, 38-45).

Un último indicador analizado en esta subdimensión –sensibilidad al contexto- corresponde a ‘notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes’, lo cual respondía a patrones o modelos repetidos a lo largo del juego. Las adolescentes observaron que, por ejemplo, hay comandos del teclado que se repiten en otros videojuegos para realizar las mismas acciones, que se repiten los mismos patrones o modelos a lo largo del videojuego aunque pueden cambiar algunas condiciones y que se presentan algunas pautas repetidas.

La siguiente conversación ejemplifica lo señalado hasta el momento sobre el indicador:

V: Cuando entraron en el juego ¿era sencillo manejarlo?

X: Sí

Y: Me costó más

X: Uno sabe que con todos los juegos hay comandos que se mantienen. En todos los juegos uno sabe que con la S, W, la A y la D te mueves siempre (Anexo 3, intervención 2, 150-154).

El tener presente aspectos de este tipo como habilidad de pensamiento, según el Mapa de la Taxonomía de Bloom para la era digital, implica asumir términos clave como comprender y aplicar.²⁶⁵

La tercera subdimensión corresponde a orientado por criterios, de la cual se observaron los indicadores valores compartidos, convenciones, esquemas comparativos comunes, requisitos, principios y hechos.

²⁶⁵ Disponible en <http://usodidacticodelasnuevastecnologias.blogspot.com/2013/08/unpendiente-para-la-sabado.html>

En cuanto al indicador 'valores compartidos' se evidenció la presencia de valores y la valoración de acciones de los personajes a lo largo del videojuego, entendiendo que las adolescentes diferenciaban lo que se consideraba estaba bien de lo que estaba mal en el videojuego, reconocían diferentes sistemas de valores presentado en el videojuego reflejados en la vida real y que las cosas tienen valor en función de lo que te pueden dar.

Una de las conversaciones que ejemplifica este indicador es la siguiente:

V: ¿Ustedes logran valorar lo que es cada uno de los personajes?

X: sí

V: ¿De acuerdo a qué los valoran?

X: Yo los valoro por ejemplo, los clíper que te pueden destruir las cosas pero cuando tú logras cazar uno y matarlo, ellos te dan pólvora y eso te ayuda a hacer... (Anexo 3, intervención 2, 221-226).

Sobre el indicador 'convenciones' o acuerdos se evaluaron conversaciones con sus compañeros sobre relaciones entre personajes, situaciones, etc., frente a lo cual se produjo el reconocimiento de la relación entre personajes y situaciones a partir del diálogo e intercambio de ideas.

Uno de los aspectos más interesantes surgidos de esta experiencia es el reafirmar el hecho de la importancia del intercambio de ideas casi natural entre quienes juegan videojuegos, lo cual tiende a romper el mito del aislamiento entre quienes disfrutan de esta tecnología, resulta de mayor interés, como se verá más adelante, cómo esta realidad se vuelve más intensa cuando interviene un adulto significativo, lo cual refuerza la teoría de las mediaciones tratada en capítulos anteriores.

Es característica de este indicador la siguiente comunicación:

V: ¿Había condiciones para avanzar en el juego?

Y: No
X: Ganar
Y: Es decir, el juego te dice cómo vas avanzando y si pierdes pierdes puntos de avance (Anexo 3, intervención 4, 69-73).

Un tercer indicador de la subdimensión orientado por criterios corresponde a 'esquemas comparativos comunes' frente al cual se observó si las adolescentes comparaban un juego con otro previamente utilizado, las relaciones se presentaron sobre el nivel de diversión, de exigencia y la posibilidad de jugabilidad.

A continuación una conversación que ejemplifica el indicador anterior:

V: ¿Con qué juego pueden comparar esta experiencia?
X: Con A Pensar solo que con tiempo.
V: ¿Cuál es más divertido?
Y: Este, aunque es aburrido si lo juegas sola.
X: A Pensar (Anexo 3, intervención 3, 61-65).

Sobre el Mapa de la taxonomía digital de Bloom²⁶⁶ se definen varios de estos procesos sobre el término clave analizar, en donde se manifiestan como habilidades el comparar, organizar, deconstruir y atribuir, entre otros. Las adolescentes no solo comparan los videojuegos, sino que son capaces de atribuir características como el aburrimiento, a ciertas condiciones de los mismos.

Los 'requisitos' constituyen otro indicador de la subdimensión orientado por criterios, el cual se observó a partir de la solicitud de instrucciones o reglas de juego por parte de las adolescentes, así como de las condiciones para avanzar en el juego. Quedó en evidencia la disminución del interés por videojugar al tener que consultar las instrucciones, la ansiedad por jugar más que por entender las instrucciones, la necesidad de aclarar dudas para avanzar, la comparación entre distintos dispositivos de juegos y sus requisitos para avanzar, la importancia de actuar por instinto o impulsos cuando no hay reglas claras y el diálogo para

²⁶⁶ Disponible en <http://usodidacticodelasnuevastecnologias.blogspot.com/2013/08/unpendiente-para-la-sabado.html>

comprender las reglas del juego, condición necesaria para progresar en el videojuego.

Una comunicación que ejemplifica este indicador es la siguiente:

V: ¿Ya habían jugado este juego?
X y Y: Sí, pero nunca en computadora.
V: ¿Por qué les emociona tanto?
X: Porque en computadora es diferente y lo ves todo distinto.
Y: En la tabla no tienes todas estas funciones.
X: En la tabla hay reglas y en la computadora es todo sin control.
V: Entonces, ¿cómo sabes que tienes que actuar si no hay reglas?
Y: -silencio- por instinto.
V: ¿Qué es un instinto?
X y Y: Un impulso que te motiva a hacer algo, como matar gente - en el juego- (Anexo 3, intervención 2, 140-149).

Por otra parte, los 'principios' resultan indicadores que pretenden revelar fundamentos para realizar ciertas acciones. Son de interés conversaciones como las siguientes:

Comparten lo que encuentran en el juego y lo que pueden hacer con cada cosa.
Y: Un conejo que hace caca.
X: Mátalo, la carne de conejo debe ser buena.
Z: Con la caca de conejo se puede hacer carbón.
X: Qué sabes si en la vida real puedes hacer una parrillada con la caca de conejo (Anexo 3, intervención 2, 45-49).

La importancia de favorecer el uso de herramientas tecnológicas como los videojuegos con base en principios o fundamentos guarda relación con la posibilidad de resguardar el objetivo primero de la educación para los medios, el cual consiste, como ya se ha mencionado, en incentivar una actitud crítica ante los contenidos ideológicos de los medios de comunicación, solo de esta manera es posible fomentar un pensamiento crítico a través del cual el sujeto se cuestione abiertamente y sea capaz de problematizar la realidad mediática. Inicialmente parece un juego, la aproximación a la realidad por parte de los adolescentes puede

parece un juego, sin embargo, es el primer paso a la vida adulta, vale la pena leer entre líneas.

Finalmente, el último indicador de la subdimensión orientado por criterios corresponde a 'hechos', el cual se traduce en si se usan razones y no emociones para resolver problemas. Se observó que las adolescentes describen el proceso para la toma de decisiones, reconocen la importancia de decidir fundamentándose en razones y diferencian los impulsos vs. el raciocinio.

La toma de decisiones es definida por Pablo Ríos como "elegir entre dos o más alternativas. En el caso de decisiones trascendentales pueden tener connotaciones más comprometedoras como resolver".²⁶⁷ Factor que ha sido tratado en párrafos anteriores.

Este indicador puede ser ejemplificado por medio del siguiente diálogo:

V: Les preguntaba antes si ustedes estaban conscientes de que estaban tomando decisiones, porque ustedes trabajan con impulsos e instintos, ¿eso es así? ¿Qué era primero, el impulso y luego se daban cuenta de que estaban tomando una decisión o que estaban tomando decisiones y luego reaccionaban?

Y: no, no, no, primero tú, por ejemplo, ves una cabrita, primero dices "qué lindo el animalito" y luego "cónchale, esto me puede dar cuernos, me puede dar carne, vamos a matarlo, y vas y lo matas", pero hay momentos como cuando tienes un zombie atrás, que simplemente te vas a voltear y le vas a dar, no importa qué te dé lo vas a matar y listo, si no él te mató a ti. (Anexo 3, intervención 2, 194-204).

Las adolescentes parecen diferenciar el pensamiento crítico del pensamiento acrítico, desordenado, movido por lo primero que viene a la mente. Observar su manera de pensar hace entender lo que afirma Matthew Lipman a través de su modelo, es decir, que el pensamiento se produce desde un contenido y se inserta en un contexto –requiere observación y análisis de la realidad particular-, se formula

²⁶⁷ Pablo Ríos Cabrera, *La aventura*, 71.

a través de un discurso, se fundamenta en razones, genera juicios y se incentiva por un adulto significativo.

La última subdimensión correspondiente al presente análisis es juicios razonables, cuyos indicadores estudiados fueron 'decisiones', 'soluciones a problemas reales o teóricos' y 'distinciones'. En cuanto al indicador 'decisiones' se tomó en cuenta si las adolescentes conversaban entre sí para realizar arreglos para jugar, observándose la presencia de diálogo para la resolución de problemas y la toma de decisiones, trabajo en equipo y apoyo mutuo. Nuevamente el diálogo, junto con los procesos cognitivos involucrados en el proceso de toma de decisiones, constituye un factor esencial dentro de la dinámica de los videojugadores, avanzar en un juego parece mucho más difícil y menos gratificante si no se producen estos procesos comunicativos. Como se ha planteado anteriormente, entre los objetivos específicos de la educación para los medios, según Mario Kaplún,²⁶⁸ se encuentran el comunicar para conocer, para problematizar y para aprender, claves estas para socializar el saber, favorecer la evaluación del mismo –metacognición- y lograr el análisis sociosemiótico de los mensajes masivos.

Un diálogo que ejemplifica este indicador es el siguiente:

X: Estoy matando todo, debí hacerme una camita y quedarme aquí.
Y: Busca una abeja y máatala.
X: ¡Tienes un castillo y un pueblito! Qué...
Y: Aquí hay personas, las voy a matar.
Z: No las mates que esas personas... aprieta una tecla, todas las teclas. Creo que con Y se puede abrir la puerta (Anexo 3, Intervención 2, 72-77).

En cuanto al indicador 'soluciones a problemas reales o teóricos' se intentó evidenciar el hecho de que las adolescentes reconocieran diferentes opciones para resolver una situación y tomaran decisiones con los participantes para resolver problemas a lo largo del juego. Se observó la búsqueda de alternativas mediante el

²⁶⁸ Gustavo Hernández, "Introducción a la teoría", 11

diálogo, la indiferencia frente a los valores empleados para utilizar dichas alternativas y la verificación de que no siempre se contaba con alternativas frente a las situaciones problemáticas que presentaba el videojuego.

Entre las conversaciones que pueden ejemplificar dicho indicador se encuentran:

V: ¿Conversaron durante el juego para ponerse de acuerdo en algo?

X: En estos 20 min. no, pero con un poco más de tiempo yo le hubiese preguntado a Y cuando se hiciera de día en el juego, qué hizo para encontrar el pueblito.

V: ¿Hubiesen hecho intercambios de información?

Y: Hubiésemos hecho intercambios de información (Anexo 3, intervención 2, 205-209).

Según lo expresado en el 'Capítulo II: Videojuegos, opciones para el aprendizaje', los videojuegos son entornos que implican "libertad de actuación, la necesidad de fijar metas y propósitos y encaminarse a conseguirlos,"²⁶⁹ aspectos que influyen en la resolución de problemas y para lo cual, según Yolanda Aragón²⁷⁰, los videojuegos pueden ser un apoyo, junto al desarrollo de la capacidad lógica, estrategias de concentración, el razonamiento espacial matemático, la tolerancia al fracaso, entre otros, poniéndose en juego la posibilidad de desarrollar las habilidades de razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

El indicador 'Distinciones' de la subdimensión juicios razonables, buscó la presencia de discusión entre los jugadores sobre diferentes puntos de vista relacionados con el videojuego. Fue claro el diálogo, el intercambio de ideas sobre distintos puntos de vista y las reacciones provocadas por intervenciones de un adulto significativo.

²⁶⁹ José Luis Eguía, Ruth Contreras-Espinosa, y Lluís Solano-Albajes, "Videojuegos, conceptos, historia", 11.

²⁷⁰ Yolanda Aragón, "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos".

El diálogo que se presenta a continuación ejemplifica lo que se desea expresar:

Y: Me dijeron que se pueden construir montañas rusas.

X: Pero eso es en modo creativo.

Y: ¡Vamos a hacer Disney!

X: Vamos a hacer un estado en el que se encuentre Howards, Panen [sic] y la ciudad de Divergente que es Chicago, qué más se puede encontrar allí?

Y: ¡Ah! La Tierra Media, el Callejón Diagonal... Falta poco para la instalación

X: Mi casa va a tener flores (Anexo 3, intervención 2, 23-29).

El último indicador analizado para la subdimensión juicios razonables, corresponde a 'conexiones', a partir del cual se observó si las adolescentes expresaron que lo visto en el videojuego se expresaba o enlazaba con aspectos de la vida real. Quedaron en evidencia la comparación, la presencia de valores y actividades compartidas entre el mundo real y el videojuego como posibilidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones de situaciones reales.

Ejemplifica el texto anterior:

V: ¿El juego expresa cosas de la vida real?

Y: Sí

V: ¿Por ejemplo?

Y: Por ejemplo, para mí Caracas es una selva y Minecraft es como una selva, tú quieres algo y lo consigues y haces lo que sea para conseguirlo.

X: yo creo que tiene factores de la vida real porque tienes que trabajar para conseguir lo que quieres, en este juego también, y siempre en la vida real van a haber obstáculos y siempre en la vida real hay obstáculos, no es que todo se hace fácil y cuando juegas conectado tienes que negociar con la gente para que se hagan alianzas (Anexo 3, intervención 2, 210-220).

Capítulo V: A modo de cierre

A continuación se presentan algunos lineamientos generales para el diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de videojuegos para jóvenes venezolanos entre 13 y 17 años, a partir de los resultados obtenidos en el presente estudio:

- Se parte del principio de que toda nueva tecnología que se introduce en el aula de clase involucra un reto para la institución educativa y especialmente para los docentes, sin embargo, lo que se propone a continuación es el resultado de una primera aproximación al estudio de los videojuegos como herramientas asociadas al desarrollo del pensamiento crítico y, como tal, no pretende más que favorecer un acercamiento entre este tipo de tecnología –tan popular entre nuestros jóvenes hoy- y sus ambientes de estudio, orientada a su desarrollo integral.
- El objetivo central de estos lineamientos lo constituye el evidenciar el engranaje que se genera entre los *videojuegos*, como tecnologías de vanguardia al alcance de los adolescentes, a través de los cuales es posible formar una *conciencia crítica* en el aula por medio de ciertas condiciones y en donde las herramientas brindadas por especialidades como la *educación para los medios* y la *educomunicación*, pueden articular espacios de análisis e intercambio para el logro de estas metas.

5.1. Videojuegos más allá de Mario

- Los videojuegos –según Yolanda Aragón- son tecnologías que impactan porque divierten, generan la inmersión en una realidad ajena y atemporal, facilitan la exploración, el dominio, la estimulación, la frustración óptima, el aprendizaje, la toma de decisiones y el desafío de habilidades, estas tecnologías implican interactividad, entretenimiento, altos niveles de motivación y gratificación. Conocer a fondo estas características es responsabilidad de quien desee relacionarse con una población empapada en las mismas, entendiendo que la realidad que se experimente es eje fundamental de una educación integral.
- De acuerdo con lo anterior, deben tenerse en cuenta las estadísticas obtenidas en el cuestionario realizado en la presente investigación, en donde resalta el alto consumo de videojuegos por parte de los adolescentes encuestados. Sobresale también el acuerdo moderado reflejado en la respuesta ‘a veces’, correspondiente a la opción neutra o intermedia de la escala’ en algunas de las preguntas presentadas en el apartado sobre pensamiento crítico del cuestionario, en todo caso, resulta necesaria y urgente una educación en medios orientada a la formación crítica en el uso de estas nuevas tecnologías.
- Así mismo, es de interés cómo en las entrevistas realizadas a las adolescentes en relación al uso de videojuegos, se encuentran respuestas a favor de los indicadores de pensamiento crítico correspondientes a cada subdimensión propuesta por Matthew Lipman y plasmada en la operacionalización de variables de la presente investigación, por lo que los educadores pueden contar con una prueba de las posibilidades que tienen los videojuegos como herramientas educativas a partir del diálogo y el intercambio de saberes por parte de un adulto significativo.

- Vale la pena destacar que, antes de tomar posiciones adversas, es importante reconocer los beneficios de los videojuegos para el desarrollo de habilidades de los adolescentes y su inserción en el aula. Estas habilidades se circunscriben, por ejemplo, en el área de la resolución de problemas, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico, entre otros, todas ellas metas de los planes de educación actuales. Así mismo, los videojuegos permiten libertad de actuación, necesidad de fijar metas y encaminarse a conseguirlas.
- Otro aspecto a tomar en cuenta lo constituye el comprender que el videojugador crítico asume diversas fuentes de información pero requiere llegar al fondo de las mismas para entender los diferentes puntos de vista y alcanzar su propia conclusión, proceso natural del pensamiento crítico.
- Los videojuegos, como medios de comunicación, no solo contienen un elemento lúdico, también favorecen la formación de una visión de mundo y de ensayar el mundo, ponen de manifiesto las formas de entender la vida –Verónica Marín-, comprender que jóvenes y adultos como afectados por esta realidad, es el primer paso para asumir la tecnología como parte de la cultura en que se estamos inmersos.
- Así mismo, más que el ‘Currículo Microsoft’ –enseñanza de los programas de dicha casa desarrolladora de software- los videojuegos constituyen la primera entrada de los jóvenes a la informática, por lo que antes de entrar en la escuela, y pensar en recibir una formación en medios, los adolescentes ya han recorrido años en contacto con la tecnología, por lo que dicho antecedente debe ser tomado en cuenta para su formación y ser parte en la actualización de los docentes.

- Una ventaja de los videojuegos lo constituye el hecho del experimentar sin consecuencias –María Rubio- lo cual facilita el aprovechar múltiples oportunidades de relación con la tecnología y las opciones que brinda para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Vale la pena aprovechar los distintos géneros que ofrecen los videojuegos pero, en especial, los que prefieren los adolescentes, que en el estudio corresponden en primer lugar a los de acción.
- El docente puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los videojuegos, tomando en cuenta que el mismo puede extenderse al hogar y viceversa.
- La educación en una conciencia crítica y el conocimiento sobre las variables que influyen en comportamientos poco deseados evitan el ‘efecto enganche’ en los jóvenes, así como el poder de la violencia, la adicción y el aislamiento, si bien temas polémicos, nunca son absolutos en la formación de los jóvenes gracias al juego compartido, la dosificación del consumo y a la influencia de las mediaciones como las correspondientes a la escuela. En este sentido, el aula constituye el lugar privilegiado de aprendizaje para estos hábitos, aprendizaje que puede ser transferido al hogar, espacio que según los resultados obtenidos en la presente investigación, es uno de los preferidos para jugar videojuegos y del cual los padres también se pueden beneficiar y apoyar a sus hijos.

5.2. La educación para los medios y el aprovechamiento de los videojuegos en el aula

- Se resalta el aspecto lúdico de los videojuegos y la necesidad de una formación integral, que tome en cuenta la importancia de aproximarse al mismo desde la emoción que suscitan y no solo buscando respuesta

analíticas en un primer momento. La naturaleza del medio audiovisual parte de la emoción y no de la racionalización, sin embargo, la formación en un método favorece el hecho de generar un mayor disfrute de dicha experiencia a partir del acoger dicha realidad para luego, aportar los elementos para la reflexión. Será mayor la satisfacción en la medida en que padres y maestros estén también alfabetizados mediáticamente, es decir, sean conocedores del medio.

- En las entrevistas mantenidas con adolescentes a lo largo de la investigación se evidenció que frente a ciertas circunstancias planteadas en los videojuegos es necesario tomar conciencia de lo acontecido a través de la trama del mismo y aplicar las estrategias necesarias para avanzar, por lo que una experiencia que comienza con la admiración de ciertos personajes o situaciones, se convierte posteriormente en la necesidad de dar un paso más para la supervivencia o el progreso en el videojuego, si bien la emoción es la entrada a esta tecnología, se requiere de otras herramientas para completar el goce y los aprendizajes que las mismas pueden generar.
- De acuerdo al punto anterior, como con cualquier tecnología, es necesaria una intencionalidad a la hora de introducir los videojuegos en el aula de clase para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje, de lo contrario, el videojuego se utilizará instintivamente y perderá su poder educativo. Se debe tomar en cuenta, entonces, que cada género tiene unas características particulares y desarrolla unas habilidades, por lo que nuevamente es necesaria la actualización permanente del docente en esta materia.
- La Educación para los medios, como afirma Gustavo Hernández, tiene como fin enseñar a los educandos la interpretación activa y crítica de los medios de comunicación, así como el análisis de los medios de

comunicación como herramientas para la educación. Por otra parte, la Educomunicación, como apoyo de la educación para los medios, articula los saberes provenientes de la educación y la comunicación para diseñar y aplicar estrategias sobre los medios y mediaciones sociales, tal y como lo señala Gustavo Hernández, en este sentido, la educación en medios ofrece las herramientas y criterios para la educación en medios de comunicación tanto para maestros como para padres y su introducción en las diversas instituciones educativas y ambientes formales y no formales de educación.

- El peligro de no asumir la urgente educación en medios de comunicación puede generar lo que José Martínez de Toda ha denominado 'sujetos narcotizados', lo cuales carecen de la información necesaria para comprender la finalidad de los contenidos de los medios, la importancia de leer sus significados y de aprovechar su potencial para el conocimiento, el juicio y la acción.
- La etapa de la adolescencia favorece el desarrollo de una mirada razonable y argumentada sobre los hechos que conforman su realidad, incluyendo el contexto mediático que lo rodea. Durante la adolescencia están presentes estrategias que incluyen la planificación, la consideración de alternativas y el control de procesos cognitivos, tal y como lo señala Jhon W. Santrock. Debe tomarse en cuenta que la mayor parte de las veces los jóvenes no son conscientes de que a través del uso de la tecnología aplican, por ejemplo, el método científico a través de la formulación de hipótesis, materia que se enseña a lo largo del bachillerato, solo una formación en una conciencia crítica permitirá que afloren los juicios necesarios para el aprovechamiento de estas herramientas, no solo en el aula sino en la vida de los adolescentes.

- Existen antecedentes que marcan hitos importantes para la formación de una conciencia crítica en medios de comunicación orientada a los videojuegos.
- Puede observarse el apoyo por parte del Estado venezolano en la formación crítica en medios de niños, niñas y adolescentes. Resaltan así el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación –LOE-, el artículo 69 de la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente –LOPNNA-, el artículo 5 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos .
- Por otra parte, se observan tímidos avances en dicha materia a nivel de currículo, sin embargo, tanto el Currículo Básico Nacional como el Currículo Nacional Bolivariano los contemplan.
- Desde la Universidad Central de Venezuela –UCV- el Instituto de Investigaciones de la Comunicación –ININCO- busca, a través de la línea de investigación Educación, comunicación y medios, profundizar en el significado y las posibilidades de la educomunicación y la educación para los medios, orientadas al diálogo, la transmisión del conocimiento, problematizar y aprender –Mario Kaplún-.

5.3. El valor de la formación de una conciencia crítica a través de los videojuegos

- El constructivismo, como teoría pedagógica base de la educación para los medios, expone más allá de la teoría estímulo-respuesta propuesta por el conductismo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje o la metáfora del computador, y no sin desmerecerlas, el *aprendizaje*

significativo. Entre las metas de la educación constructivista se encuentran formar mentes críticas que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca –Mylvia Fuentes-. Los videojuegos animan el debate y la

colaboración entre los estudiantes –José Luis Eguía *et al*-.

- El aula de clase debe guardar la configuración de lo que Matthew Lipman denominó la ‘comunidad de investigación’, un espacio destinado a la escucha, el respeto, la construcción de las ideas tomando en cuenta las ideas de los otros, los desafíos que refuercen los argumentos de opiniones poco fundadas, la realización de procesos de inferencia, entre otros. Para el autor es necesario formar personas capaces de pensar por sí mismas para lograr sociedades verdaderamente libres y solidarias.
- La comunidad de investigación es un espacio que entorno a los videojuegos permite disminuir los niveles de ansiedad y favorecer el aprendizaje, a partir de la profundización en campos como la comunicación, la investigación, la lectura, el habla, la escucha, la escritura y el razonamiento –Matthew Lipman-. Los videojuegos introducen la variable interactividad, la cual se traduce en intercambio, en movimiento, en diversión. Para el joven de hoy lo que adolezca de esta característica resulta aburrido.
- Vale la pena recordar que para la educación para los medios la finalidad de la lectura crítica de los medios de comunicación deberá ser fundamentalmente investigadora más que evaluadora, elementos relacionado con el anhelo propuesto desde la comunidad de investigación de Matthew Lipman.

- Dentro de esta comunidad de investigación el pensamiento crítico puede verse como un proceso que es incentivado por un adulto significativo, que se produce desde un contenido y se inserta en un contexto –por lo cual requiere observación y análisis de la realidad particular en la comunidad de investigación- a través de la formulación del discurso, se fundamenta en razones, criterios, hipótesis y consecuencias y genera juicios razonables.
- Así mismo, la comunidad de investigación debe valorar el pensamiento multidimensional, un tipo de pensamiento flexible, amplio y lleno de recursos, que exige considerar de forma rigurosa todas las ideas, lo cual requiere tolerancia ante las contradicciones que se presenten.
- La importancia de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, a través del cual el adolescente formule juicios certeros sobre la realidad que le rodea, es que los mismos le permitan llegar a la acción. Implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de razonar y aplicar la lógica, pero también una actitud que lleve a estar dispuesto a asumir los problemas de una manera reflexiva, tal y como lo señala Frida Díaz Barriga, adicionalmente puede sumarse una dimensión afectiva –Jackes Boisvert-.
- Desde la Educación para los medios el ‘sujeto crítico’, como lo ha denominado José Martínez de Toda, debe tener la capacidad de VER, JUZGAR y ACTUAR, los cuales constituyen aristas que dan vida al ejercicio pleno del pensamiento crítico.
- De acuerdo a la recomendación de los expertos, la alfabetización crítica debe darse en dos etapas, la primera relacionada con la capacidad para la comprensión del medio tecnológico y, en segundo lugar, la dimensión

relacionada con la búsqueda, selección, manipulación y generación de información.

- El videojuego constituye en los tiempos actuales un espacio de socialización, un gran porcentaje de nuestros encuestados en la presente investigación prefieren jugar acompañados –por un familiar o por un amigo- a solos. El grupo de amigos, en las edades propias de la secundaria, favorece el aprendizaje de habilidades sociales. Así mismo, históricamente la escuela se ha instaurado como un espacio de socialización por excelencia.
- Como educadores tenemos la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en su camino educativo, para que se conviertan en adultos felices, capaces de ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades, aportando sus puntos de vista en espacios democráticos fuentes de diálogo orientados al bien común. Así, los videojuegos constituyen una posibilidad de desarrollo de una forma de pensar sistemática, organizada y llena de posibilidades, arraigada a la realidad que viven hoy los jóvenes y, por tanto, capaz de abrirles al mundo un aprendizaje verdaderamente significativo.

La síntesis de estos lineamientos se encuentra plasmada a continuación:



Videojuegos en el aula

lineamientos



Limitaciones y Recomendaciones

Entre las limitaciones y recomendaciones a señalar en el presente trabajo de investigación se presentan las siguientes:

- Se observa la necesidad de profundizar no solo en la percepción de los adolescentes sobre el consumo de los videojuegos y el desarrollo del pensamiento crítico, sino también, en áreas como la percepción de los docentes, videojugadores expertos, desarrolladores, entre otros.
- Por otra parte, se considera de interés la revisión del instrumento de recolección de datos con la finalidad de perfeccionar aquellos aspectos que se observaron con necesidad de ajustar para su mejor comprensión por parte de los encuestados.
- Se recomienda ampliar la muestra a fin de tener resultados aún más significativos a los encontrados en el presente trabajo de investigación. Para ello se sugiere utilizar encuestas en línea.
- Se recomienda dividir la muestra por estratos sociales con la finalidad de realizar un estudio más detallado del consumo de los videojuegos entre los adolescentes, así como del desarrollo del pensamiento crítico a través de los mismos.

Referencias

- Accorinti, Stella, "Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad". *Utopía y praxis latinoamericana*, n.º 18 (septiembre de 2002): 35-56.
- Alvarado, Morella, "Educación para los medios: perspectivas desde Venezuela". *Quaderns Digitals*, 2004. file:///Users/aranzolin/Downloads/archivoPDF%20(1).pdf
- Aragón, Yolanda, "Desarmando el poder antisocial de los videojuegos". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14, n.º 2 (2011): 97-103.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, 1999.
- . *Ley de Responsabilidad Social en Radio, Televisión y Medios Electrónicos*, 2010. <http://www.leyresorte.gob.ve/wp-content/uploads/2012/07/Ley-de-Responsabilidad-Social-en-Radio-Television-y-Medios-Electr%C3%B3nicos.pdf>
- . *Ley Orgánica de Educación*, 2009. http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf.
- . *Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente*, 2007. <http://www.hsph.harvard.edu/population/trafficking/venezuela.child.07.pdf>
- . *Ley para la Prohibición de Videojuegos Bélicos y Juguetes Bélicos*, 2009. <http://www.defensoria.gob.ve/dp/index.php/leyes-ninos-ninas-y-adolescentes/1351>
- Alfageme, Begoña y Pedro Sánchez, "Aprendiendo habilidades con videojuegos". *Comunicar*, n.º 19 (2002): 114-19.
- "Antz". Full Service Research Company [citada el 27 de octubre de 2015] disponible en www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf
- Arias, Fidas, *El Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Sexta. Caracas: Episteme, 2012.
- Ayuntamiento de Barcelona, "¿Quién pone las reglas del juego? Guía para la elección y el uso de los videojuegos", 2007. http://www.bcn.cat/reglesdeljoc/docs/guiavideojocs_cast.pdf
- Balaguer, Roberto, "¿Por qué atrapan tanto los videojuegos?", 2007. <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/recursos/porqueatrapantantolosvideojuegos.pdf>

Barrio, José María, "Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista". *Revista de educación*, n.º 321 (2000): 18.

Belli, Simone y Cristian López, "Breve historia de los videojuegos". *Athenea Digital*, n.º 14 (2008): 159-79.

Bermúdez Chaves, Marien, "Aplicación del análisis de contenido a la entrevista". *Revista de Ciencias Sociales*, 1986.

Boisvert, Jacques, *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Carmona, María, "Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman". *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 6, n.º 12 (abril de 2005): 101-28.

Carrillo Marqueta, Juan y Ana Sebastián Morillas, "Marketing Hero. Las Herramientas comerciales de los videojuegos." ESIC, s/f, disponible en https://books.google.co.ve/books?id=ljCclv6miBYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Castellón, Lucía y Óscar Jaramillo, "Educación y videojuegos: Hacia un aprendizaje inmersivo". En *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamificación*, de Carlos Scolari, 305. Barcelona: Universidad mayor de Chile, 2013.

Couret, Magaly, "Propuesta didáctica para activar la metacognición en la solución de problemas, a través del uso de videojuegos". Universidad Metropolitana, 2005.
<http://repositorios.unimet.edu.ve/docs/89/P.GTA2005C6G3.pdf>

Díaz Barriga, Frida, "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos histórico en alumnos de bachillerato". *Revista mexicana de investigación educativa* 6 (2001): 525-54.

Eguía, José Luis, Ruth Contreras-Espinosa, y Lluís Solano-Albajes. "Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación". *3Ciencias*, 2013. <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2012/09/videojuegos1.pdf>

Etxeberría, Félix, "Videojuegos y educación". *Comunicar*, n.º 10 (1998): 171-80.
Ferres, Joan, *Televisión y educación*. España: Paidós, 1994.

Freinet, Celestine, *El texto libre*. Barcelona: Laia, 1975.

Fuentes, Mylvia, "Las teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza del aprendizaje. Cuadro comparativo en panel de información", 2003. <http://www.unesr.edu.ve>

—. "Protocolo de validación del contenido de un instrumento de evaluación", 2003.

Fundación Telefónica, *La generación interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel, 2008.

García de León, María Antonia, "Jóvenes Interactivos: Nuevos Modos de Comunicarse", Netbiblo, 2011, disponible en https://books.google.co.ve/books?id=Z_9GqB0KCqAC&pg=PA177&lpg=PA177&dq=J%C3%B3venes+Interactivos:+Nuevos+Modos+de+Comunicarse&source=bl&ots=QcjT42-R9g&sig=oOOA6ktNvGAKnJSL2d4CfCk2Z8k&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj43tv-lu_JAhUBfSYKHdtvDd4Q6AEISzAL#v=snippet&q=concentraci%C3%B3n&f=false

Garrido José M., Evelyn Mujica y Carol Basáez, "Videojuegos y el desarrollo de habilidades de pensamiento: la experiencia de la iniciativa Joclearn". Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, s. f. http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1289419226Articulo_ROEI_Joclearn_PUCV.pdf

Giussani, Luigi, *Educación es un riesgo*. 2da. ed. Madrid: Encuentro, 1991.

Gros, Begoña, ed. *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. España: Desclée De Brouwer, 1998.

Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*. 1.^a ed. México: Paidós, 1998.

Hernández, Gustavo, *Aprender a ver televisión en la escuela*. Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007.

—. "Educar en mediaciones." *Anuario ININCO*, 18, n.º 2 (2006): 37.

—. "Introducción a la teoría de la educación para los medios". *Anuario ININCO*, 2001. http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Introducci%C3%B3n_a_la_Teor%C3%ADa_de_la_Educaci%C3%B3n_para_los_medios.pdf?revision_id=56379&package_id=56305

Huizinga, Johan, *Homo Ludens*. Madrid: Alianza, s. f.

Kurfiss, Joanne, *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*, ASH-ERIC Higher Education Report No. 2. EEUU, 1998. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf>

"La importancia del videojuego como medio de comunicación", Sociedad & Tecnología, 2007, disponible en http://www.tecnologiahechapalabra.com/sociedad/sociologia_comunicacion/articulo.asp?i=1718

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones De La Torre, 1998.

Llorca, María Ángeles, "Los videojuegos, marcadores de tendencias en el ocio tecnológico". *Comunicar* 27 (2006). <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=27&articulo=27-2006-12>

López, Martín, *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas, 2002.

Martínez de Toda, José, "Cap. 9: El sujeto crítico". En *Educación y Comunicación -EDUCOM-*, 20. Italia, 2004.

—. "Las seis dimensiones de la educación para medios". *Comunicación*, n.º 103 (1998).

Marín, Verónica, "Los Videojuegos como medio de comunicación didáctica en el seno familiar". *Comunicar*, n.º 23 (2004): 115-19.

Marín-Díaz, Verónica, "Aprendiendo a través de los videojuegos. La opinión de los y las jóvenes educadores y educadoras". *Revista de estudios de juventud*, n.º 16 (2014): 149-65.

Masterman, Len, *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones De La Torre, 1993.

Méndez Jiménez, María Alejandra, "Los adolescentes: lo que sentimos y queremos de los medios impresos". Papagayo, 2005. http://www.cecodap.org.ve/descargables/comunicacion/Los_adolescentes_lo_que_sentimos_y_queremos_de_los_medios_impresos.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación, "Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana", 2007.

—. "Currículo Nacional Bolivariano", 2007.

Niebla, Víctor, "Videojuego en tres dimensiones para aprendizaje matemático inducido". Universidad Metropolitana, 2012, disponible en [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/ATTA168N54C3%2D\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/ATTA168N54C3%2D(2).pdf)

Organización Panamericana de la Salud, "Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes", 2001. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0310MANenf.pdf>

Orozco, Guillermo, Educomunicación 2.0, 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=JD8Di8qyv6g>.

—. "Medios, audiencias y mediaciones" 8 (1 de marzo de 1997): 6, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800806>

Pedreira Massa, José Luis y Luis Martín Álvarez, "Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada". *Documentación social*, n.º 120 (2000): 80-84.

Perandones, Eva, Silvia Nuere y Judit García, "Creación de Videojuegos en la enseñanza de las Bellas Artes". Una experiencia piloto. Editado por Verónica Perales Blanco. Murcia: Editum, 2012, disponible en https://books.google.co.ve/books?id=zjI9CHg1ENwC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Creatividad+y+discursos+hipermedia&source=bl&ots=_Elj1-thY5&sig=bBUfnW3-1MNLUp7sl8ooxEUn29k&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj43oqJpu_JAhXJTCYKHXwUDAwQ6AEIODAE#v=onepage&q=videojuegos&f=false

Perron, Bernard y Mark J. P. Wolf, "Introducción a la teoría del videojuego". *Formats*, s. f. <http://www.raco.cat/index.php/Formats/article/viewFile/257329/344420>

Ramírez, Tulio, *Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía práctica*. Caracas: Panapo, 1999.

Ramos, Evelyn, Alonzo Ríos e Ydanis Sanz, "Estudio psicométrico de la prueba de evaluación de pensamiento crítico de Watson-Glaser en una muestra de estudiantes universitarios del área metropolitana de Caracas". Universidad Católica Andrés Bello, 1982.

Ranzolin de Marius, Alexandra, "Una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación mediática en contenidos de castellano y literatura del primer año del ciclo diversificado". Universidad Católica Andrés Bello, 2008.

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz, <http://www.reddeapoyo.org/>

—. "Desarrollo Adolescente y Derechos Humanos", 2011. http://www.unicef.org/venezuela/spanish/Desarrollo_Adolescente_y_DDHH_F.pdf

Ríos Cabrera, Pablo, *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, 2001.

Rubio, María, "Retos y posibilidades de la introducción de videojuegos en el aula". *Revista de Estudios de la Juventud* 2 (2012): 118-34.

Ruiz, María y Beatriz Díaz, *Aprendiendo con videojuegos*. Editado por Eloísa Montero. Madrid: Narcea, 2010.

Ruiz, Xavier, "Juegos y videojuegos. Formas de convivencias narrativas". de Carlos Scolari, 306. Barcelona: Universidad Mayor de Chile, 2013.

Santrock, Jhon W., *Psicología del desarrollo. Ciclo vital*. 10.^a ed. Madrid, 2006.

Tamayo, Mario, *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa, 2011.

Tejeiro, Ricardo, Manuel Pelegrina del Río y Jorge Luis Gómez, "Efectos psicosociales de los videojuegos". *Comunicación* 1, n.º 7 (2009): 235-50.

Tellez, Magaldy, *El pensamiento crítico como desafío*. Cuadernos de Postgrado 6. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1993.

Uviedo, Corina, *Aproximación al análisis del consumo cultural de videojuegos en adolescentes del tercer año del Liceo Bolivariano Gran Colombia ubicado en el Municipio Libertador, Distrito Capital*, (Universidad Católica Andrés Bello, 2015).

"Videojuegos funcionan como medio de comunicación en niños y adolescentes, afirma experto", *Cuba Debate*, 2013, disponible en <http://www.cubadebate.cu/noticias/2013/12/09/videojuegos-funcionan-como-medio-de-comunicacion-en-ninos-y-adolescentes-afirma-experto/#.Vm7Q8zakLww>

Vieytes, Rut, *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de Las Ciencias, 2004.

Zagalo, Nelson, "Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica" 18, n.º 35 (2010): 66.

Anexos

Anexo 1: Instrumento de recolección de datos - Cuestionario

Nro. De Encuesta:



**Universidad Central de Venezuela –
Facultad de Humanidades y Educación**
Comisión de Estudios de Postgrado
Instituto de Investigaciones de la Comunicación-ININCO
Línea: Educación, Comunicación y Medios
Alexandra Ranzolin. Asistente: Gabriel Lezama

INSTRUCCIONES:

- 1.- Lee atentamente cada una de las preguntas antes de responder.
- 2.- Responde sinceramente, pues la información que aportes será muy importante para nuestra investigación.
- 3.- Marca con una equis (X) y/o explica brevemente, de acuerdo a lo solicitado. A veces podrás marcar varias opciones.
- 4.- Trata de utilizar correctamente el lenguaje escrito y, evita el uso de malas palabras.
- 5.- Cualquier duda que tengas, la puedes aclarar con el investigador que te proporcionó la encuesta.

INFORMACIÓN

- 1.- Tus respuestas se utilizarán para una investigación de carácter académico en la Universidad Central de Venezuela.
- 2.- Para dar cumplimiento al Artículo Nro. 65 de la “Ley Orgánica de Protección a los Niños, Niñas y Adolescentes” (LOPNA) y en concordancia con el principio de confidencialidad, se omite la identidad de los encuestados. Por ello, no es necesario que incluyas tu nombre en la encuesta

DATOS GENERALES:

Fecha _____ (a) Grado o año que estudias:

(b) Zona donde está ubicado tu centro de estudios:

(c) Nombre de tu centro de estudios:

(d) Sexo:

Femenino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	--------------------------

(e) Edad: _____

I. VIDEOJUEGOS:

1. ¿Juegas con videojuegos?

Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----	--------------------------

(SI TU RESPUESTA ES NO LA ENCUESTA HA FINALIZADO, MUCHAS GRACIAS)

2. ¿En dónde juegas con videojuegos?
(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)

En tu casa	<input type="checkbox"/>
En la casa de un amigo (a)	<input type="checkbox"/>
En la casa de un familiar	<input type="checkbox"/>
En un Cybercafé	<input type="checkbox"/>
Centro de comunicaciones	<input type="checkbox"/>
En una sala de videojuegos	<input type="checkbox"/>
En un aparato portátil	<input type="checkbox"/>
En un Infocentro	<input type="checkbox"/>
Celular	<input type="checkbox"/>
Otro (especifica)	<input type="checkbox"/>

3. ¿Cómo te gusta jugar más con videojuegos solo (a) o acompañado (a)?

Acompañado	<input type="checkbox"/>	Solo	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	------	--------------------------

(SI TU RESPUESTA ES SOLO PASA A LA PREGUNTA NRO. 5)

4. ¿Cuándo juegas videojuegos acompañado ¿Con quién juegas?

Con un amigo (a)	<input type="checkbox"/>
Con un hermano (a) o primo(a)	<input type="checkbox"/>
Con tus padres	<input type="checkbox"/>
Otro (a) (Especifica):	<input type="checkbox"/>

5. ¿Cuántas veces a la semana juegas con videojuegos?

Todos los días	<input type="checkbox"/>
Cinco días de la semana	<input type="checkbox"/>
Cuatro días de la semana	<input type="checkbox"/>
Tres días de la semana	<input type="checkbox"/>
Dos días de la semana	<input type="checkbox"/>
Un día de la semana	<input type="checkbox"/>

6. ¿En cuáles horarios o momentos del día juegas con videojuegos?**(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)**

En la mañana antes de salir a la escuela	<input type="checkbox"/>
A media mañana	<input type="checkbox"/>
A mediodía	<input type="checkbox"/>
Al principio de la tarde	<input type="checkbox"/>
A media tarde	<input type="checkbox"/>
Al inicio de la noche	<input type="checkbox"/>
Antes de la media noche	<input type="checkbox"/>
De madrugada	<input type="checkbox"/>

7. Aproximadamente ¿Cuántas horas al día dedicas a jugar con videojuegos de lunes a viernes? ¿Y los fines de semana?

	Lunes a Viernes	Fines de semana
Una hora o menos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tres horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuatro horas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cinco horas o más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Prefieres jugar algún género en especial?

Acción-aventura	<input type="checkbox"/>
Disparo en primera persona	<input type="checkbox"/>
Supervivencia/Horror	<input type="checkbox"/>
Simulación de deportes y conducción	<input type="checkbox"/>
Estrategia	<input type="checkbox"/>
Rompecabezas	<input type="checkbox"/>
Plataformas	<input type="checkbox"/>
Juegos de Rol	<input type="checkbox"/>
Otro, especifica	<input type="checkbox"/>

9. ¿Existe alguna ley que limite el uso de videojuegos agresivos?

Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----	--------------------------

10. ¿Cuál de las siguientes consolas utilizas para jugar?
(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)

GameCube	
Nintendo DS	
Nintendo Wii	
Playstation 2- PS2	
Playstation 3- PS3	
Playstation Portable- PSP	
Xbox	
Xbox 360	
Tablet	
PC	
Celular	
Otro (especifica)	

11. ¿Alguna vez has jugado juegos clasificados como no aptos para tu edad?

Sí		No	
----	--	----	--

12. ¿Juegas on-line?

Sí		No	
----	--	----	--

(SI TU RESPUESTA ES NO SALTA A LA PREGUNTA 16)

13. Generalmente, ¿con quién juegas online?

Amigo (a)	
Papá	
Mamá	
Desconocido	
Otro (especifica)	

14. ¿Qué servicio utilizas para jugar online?

PSN	
Xbox Live	
Steam	
Otro (especifica)	

15. ¿Has intervenido (chipeado) tu consola?

Sí		No	
----	--	----	--

16. ¿Posees juegos pirateados?

Sí		No	
----	--	----	--

(SI TU RESPUESTA ES NO SALTA A LA PREGUNTA 19)

17. ¿Cómo consigues los juegos pirateados?

Los compro en una tienda o en la calle	
Descargándolos en Internet	
Los grabo de un amigo	
Me los regalan	
Otro (especifica)	

18. ¿Te han regañado por jugar videojuegos?

Sí		No	
----	--	----	--

19. ¿Quién te regaña cuando juegas videojuegos?

Mamá	
Papá	
Hermano(a)	
Novia(o)	
Amigo(a)	
Otro (a) (especifica)	

20. ¿Por qué te regañan cuando juegas videojuegos?

Por el tipo de juegos	
Por el momento en que juego	
Por el tiempo que paso jugando	
Otro (especifica)	

21. Si tus padres o representantes supieran de qué tratan tus videojuegos ¿Te dejarían jugar con ellos?

No me dejarían jugar con casi ninguno	
Con algunos sí, con otros no	
Sí, con todos	
Mis padres no intervienen en lo que juego	

22. ¿Estás de acuerdo con algunas de las siguientes cuestiones? (PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)

Conozco alguna persona que, en cuanto llega a casa no para de jugar	
Los videojuegos pueden volverme violento	
Es mucho más divertido jugar acompañado que solo(a)	
Los videojuegos me permiten hacer cosas que no puedo hacer en la vida real	
No estoy de acuerdo con ninguna	
Ninguna de las anteriores	

23. ¿Dejas de realizar alguna actividad para jugar videojuegos? **(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)**

Compartir con la familia	
Compartir con los amigos(as)	
Estudios	
Deporte	
Lectura	
Televisión	
Hablar por teléfono	
A nada	
Otros (especifica)	

24. ¿Conoces la ley de videojuegos y juguetes bélicos?

Sí		No	
----	--	----	--

25. Si tu respuesta es Sí, responde. ¿Cómo te enteraste?

TV	
Radio	
Prensa	
Internet	
Folleto	
Profesor(a)	
Familiar	
Amigo	
Otro (especifica)	

II. PENSAMIENTO CRÍTICO:

26. Cuando juegas videojuegos, ¿Te das cuentas cuando alguien se equivoca?

Sí	
No	
Juego solo	

27. ¿Cómo y por qué te das cuenta de que alguien se equivoca en sus decisiones al jugar videojuegos?

Por lo que hace	
Por lo que dice	
Otro (especifica)	

28. Al jugar videojuegos, ¿Eres consciente de que te equivocas?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

29. Al jugar videojuegos con otros defiendes tu forma de pensar a partir de:

Técnicas que utilizas al jugar	
Suerte	
Tu experiencia con el juego	
La emoción del momento	
Otro (especifica)	

30. Al jugar un videojuego, ¿pides explicaciones y razones cuando no entiendes algo?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

31. Cuando ocurre algo que te afecta mientras juegas videojuegos ¿buscas explicaciones?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

32. ¿Al jugar un videojuego, lees las instrucciones previamente?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

33. Al jugar videojuegos, ¿crees que hay diferentes maneras de decir las cosas, en español o en otros idiomas?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

Ejemplo

34. Al jugar videojuegos, ¿podría haber diferentes opciones para resolver una situación?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

Ejemplo

35. Al jugar videojuegos si se te presenta una situación problemática, ¿en qué te basas para solucionarla?

En lo que recuerdas	
En vivencias pasadas	
Alguien te dice cómo hacerlo	
Lo que te parece en el momento	
Otro, ¿Cuál?	

36. ¿Entiendes un videojuego la primera vez que lo juegas?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

37. ¿Cómo haces para entender las instrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas?
(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)

Intuición	
Uso un traductor	
Pregunto a un amigo	
No me preocupó por eso	
Por el parecido con otros juegos	
Generalmente conozco el idioma	
Otro ¿cuál?	

38. ¿Lo que se plantea como bueno o malo en un videojuego, puede ser igual en otro videojuego?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

Ejemplo

39. Al jugar videojuegos ¿Buscas diferencias con otros videojuegos?

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Casi nunca	
Nunca	

40. Cuando juegas videojuegos puedes identificar que existen: **(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)**

Valores que transmiten los personajes	
Patrones o modelos que se repiten a lo largo del juego o entre distintos juegos	
Requisitos o condiciones necesarias para avanzar en el juego	
Intenciones o propósitos del fabricante del videojuego, lo que se busca con el videojuego	
Principios o fundamentos que orientan las acciones en el videojuego	
Reglas para participar del videojuego	
Otro (especifica)	

41. Cuando juegas videojuegos acompañado observas que se producen: **(PUEDES MARCAR VARIAS OPCIONES)**

Acuerdos o arreglos tras conversaciones con tus compañeros de juego	
Toma de decisiones entre los participantes frente a problemas que se presenten a lo largo del videojuego	
Análisis o estudio de situaciones complejas que se presenten en el videojuego	
Observación de soluciones a problemas de la vida real a partir de lo experimentado en los videojuegos	
Evaluación o valoración de situaciones presentadas en los videojuegos como el comportamiento de los personajes o el despliegue de encrucijadas	
Conexiones o relaciones entre situaciones, personajes o acciones a partir de la conversación con tus compañeros de juego	
Discusiones o estudio de situaciones controversiales señalando diferentes puntos de vista	
Otro (especifica)	

FIN

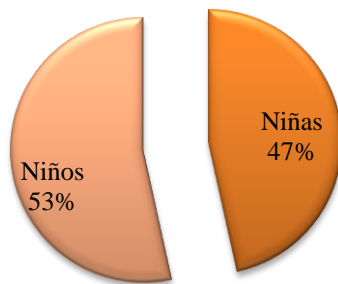
¡Muchas gracias por tu colaboración!

UCV-FHE-ININCO-CEP/ Noviembre 2013

Anexo 2: Resultados del cuestionario

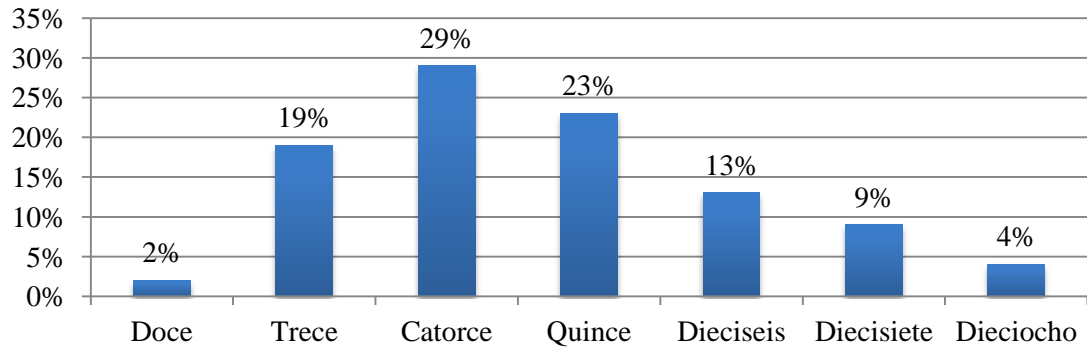
A continuación se presentan los resultados más relevantes obtenidos a partir del cuestionario desplegado en el Anexo 1: Instrumento de recolección de datos-cuestionario.

Gráfico 6: Clasificación por género, de los adolescentes que utilizan videojuegos



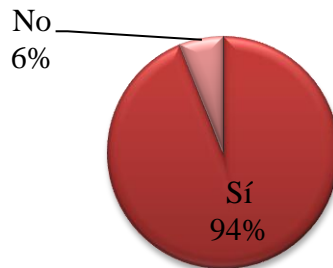
Como puede observarse la muestra arroja un porcentaje mayor de niños que juegan videojuegos frente a las niñas, aunque la diferencia es de solo 6 puntos sigue siendo una tendencia similar a la que se presenta en la literatura expuesta en el marco teórico.

Gráfico 7: Clasificación de videojugadores por edad



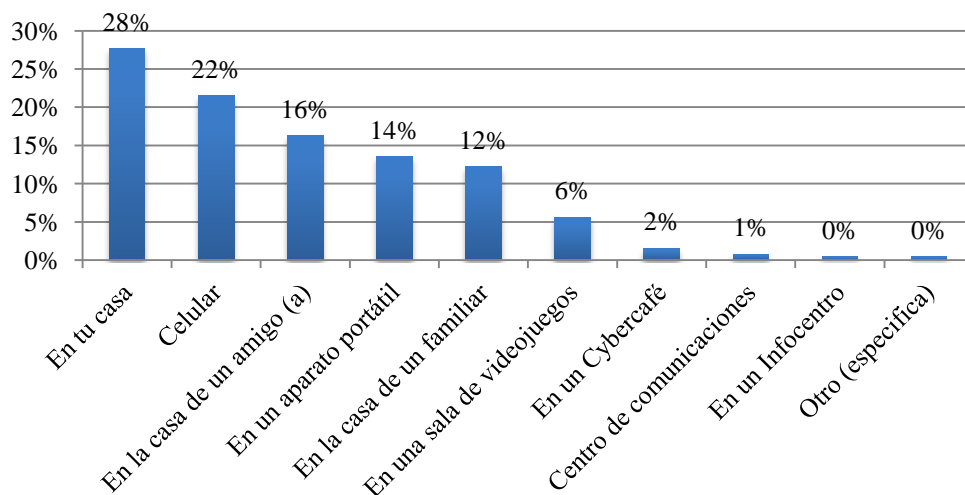
Se destaca que si bien la mayor cantidad de videojugadores reflejados responden a la edad de 14 años, los resultados observados se encuentran afectados por la distribución de edades de la muestra tomada. Entre 13 y 16 años se encuentra el 84% de los videojugadores encuestados, por lo que se podría decir que los resultados de esta investigación son concluyentes especialmente para este rango de edad.

Gráfico 8: ¿Juegas con videojuegos?



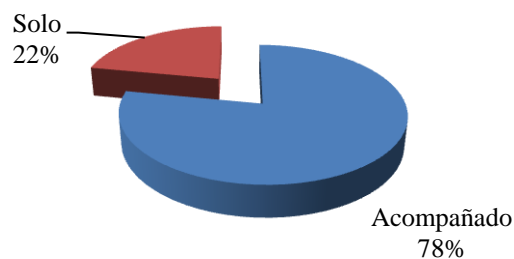
La muestra encuestada juega videojuegos en un 94%, frente a un 6% que afirma no relacionarse con dicha tecnología.

Gráfico 9: ¿En dónde juegas con videojuegos?



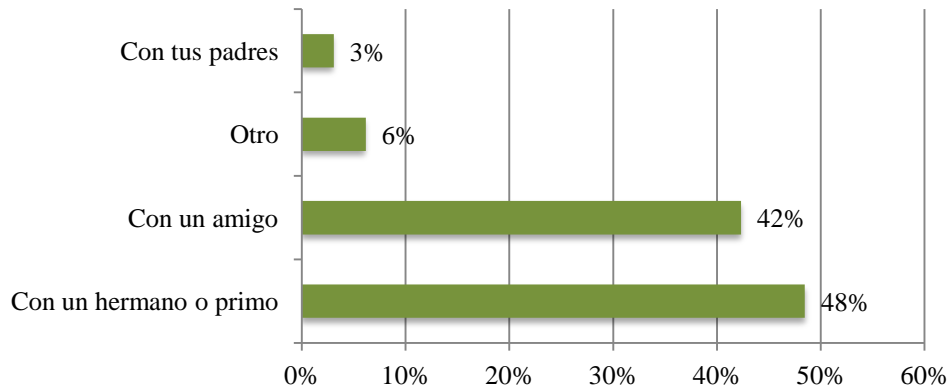
El lugar de preferencia para el encuentro con los videojuegos es el hogar con un 28%, seguido de un celular con un 22%, lo cual se interpreta como la posibilidad de movilidad y el estar en todas partes, una tercera opción de interés es la casa de un amigo con un 16%. Las opciones menos apreciadas con los cibercafé y centro de comunicaciones, entre otros.

Gráfico 10: ¿Cómo te gusta jugar más videojuegos solo(a) o acompañado(a)?



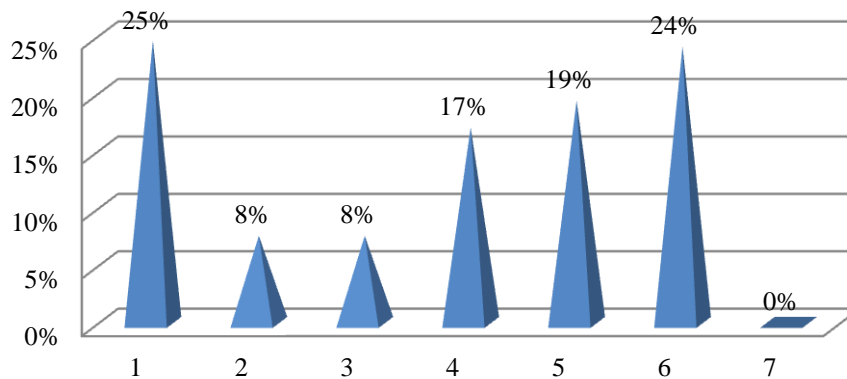
La mayor parte de los videojugadores encuestados afirman como preferencia el jugar acompañados -78%- frente al jugar solos -22%-.

Gráfico 11: Cuando juegas videojuegos acompañado ¿Con quién juegas?



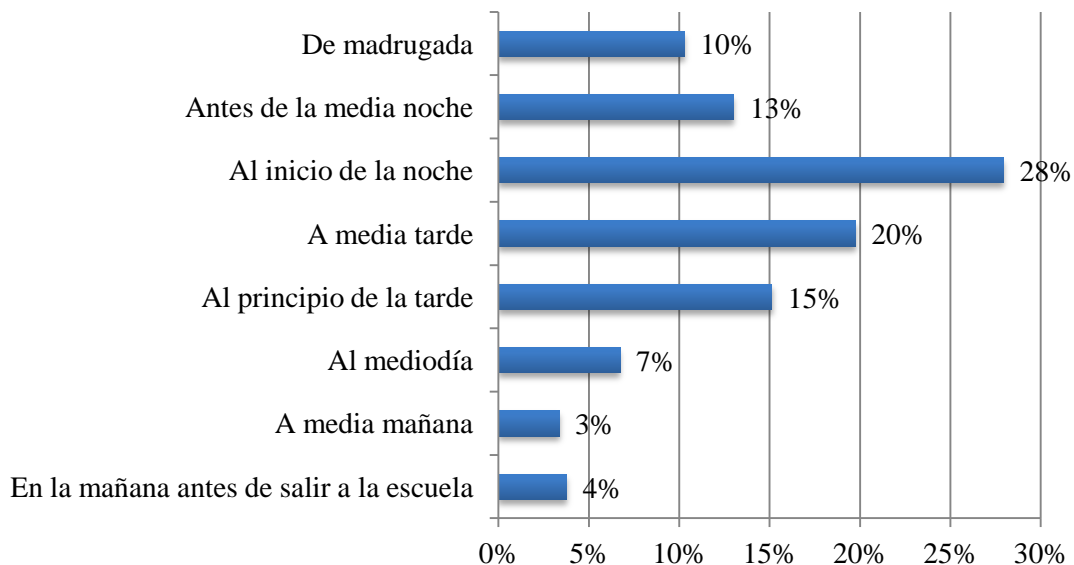
Las preferencias en relación a la compañía al jugar videojuegos se encuentran en primer lugar, a los hermanos y primos con un 48%, que podrían considerarse familiares pares y, en segundo lugar, a los amigos con un 42%.

Gráfico 12: ¿Cuántas veces a la semana juegas con videojuegos?



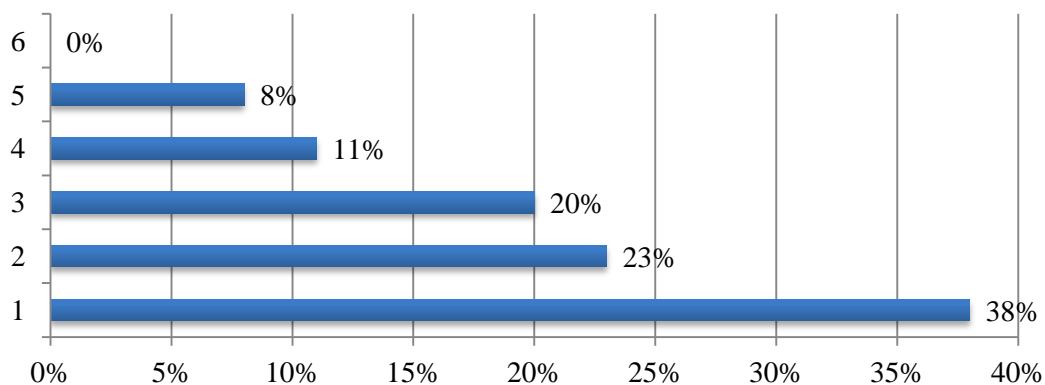
Se observa la preferencia por la opción uno, todos los días de la semana, con un 24% y la opción seis, un día de la semana, con un 25%.

Gráfico 13: ¿En cuáles horarios o momentos del día juegas con videojuegos?



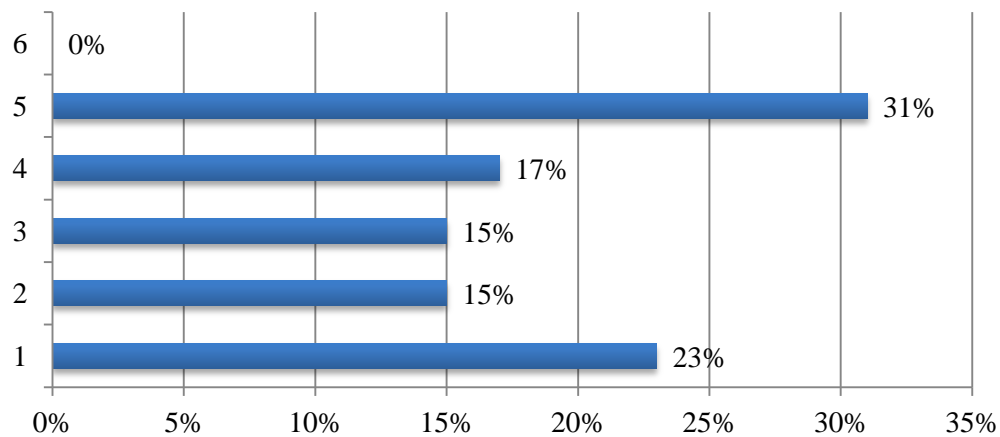
El horario de preferencia para jugar videojuegos es al inicio de la noche y antes de la media noche con un 41%, siguiéndole el horario de la tarde con un 35%.

Gráfico 14: Aproximadamente ¿Cuántas horas al día dedicas a jugar con videojuegos de lunes a viernes?



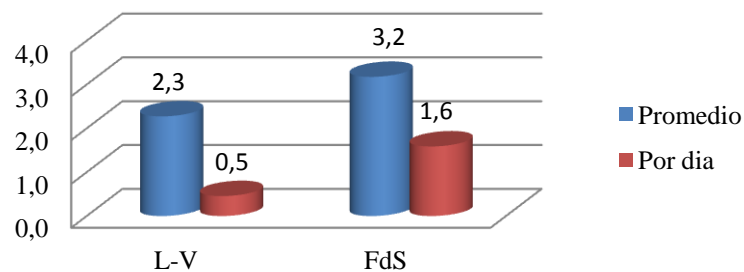
La dedicación preferida para los videojuegos por los adolescentes encuestados es de una hora entre semana.

Gráfico 15: Aproximadamente ¿Cuántas horas al día dedicas a jugar con videojuegos los fines de semana?



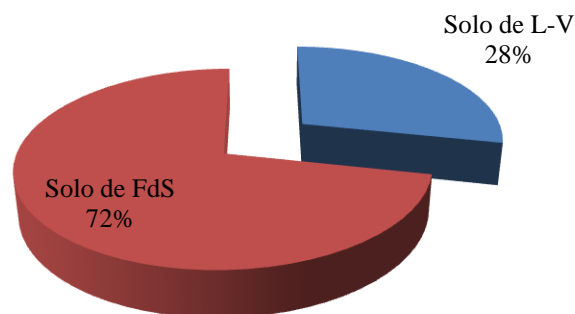
Sin embargo, en relación a los fines de semana, los jóvenes dedican cinco horas o más a los videojuegos.

Gráfico 16: Preferencia de días: L-V o FdS / Número de Horas



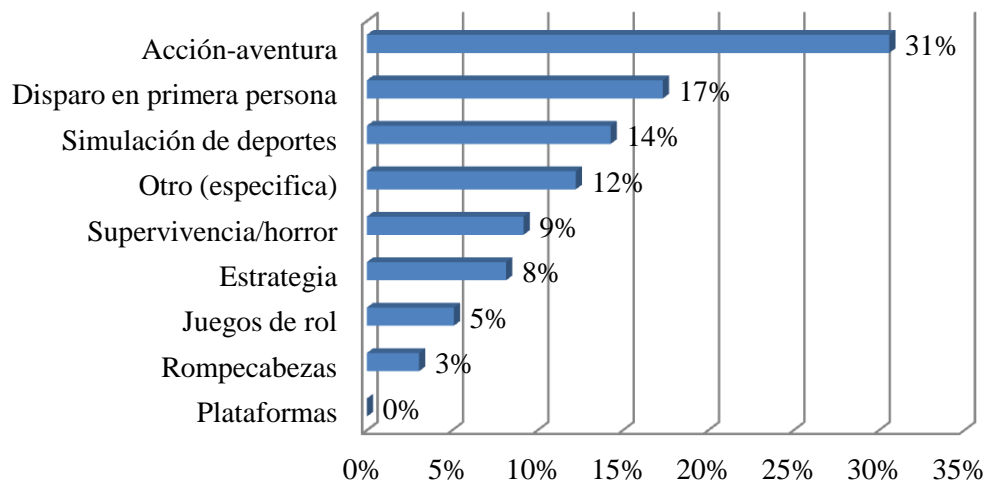
Como se aprecia en el gráfico el promedio de horas de juego por persona los fines de semana es -3,2 horas- superior al que se genera entre semana -2,3 horas-.

Gráfico 17: Preferencias entre los que juegan FdS o L-V solamente / adolescentes



En la gráfica se observan los adolescentes que juegan los fines de semana, lo cual corresponde al 72% de la data, y los que juegan de lunes a viernes, lo cual corresponde al 28% de la data.

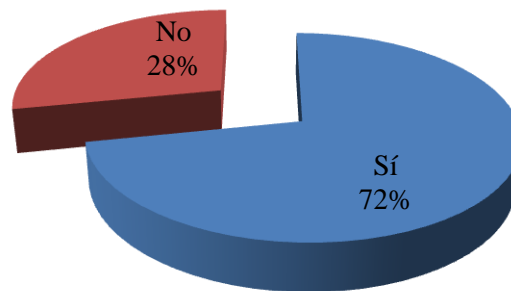
Gráfico 18: ¿Prefieres jugar algún género en especial?



Los géneros preferidos por los adolescentes son, en primer lugar, acción-aventura con 31%, seguido de disparo en primera persona con un 17% y simulación en deportes con un 14%. Se destaca la poca participación en la respuesta a esta

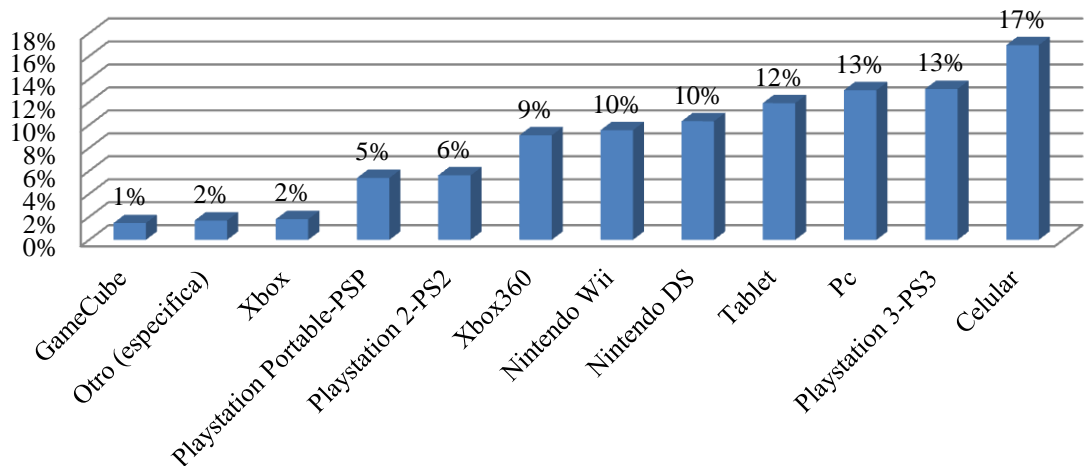
pregunta debido al no seguimiento de la instrucción de la misma, elemento no observado previamente al realizar el diseño del instrumento.

Gráfico 19: ¿Existe alguna ley que limite el uso de videojuegos agresivos?



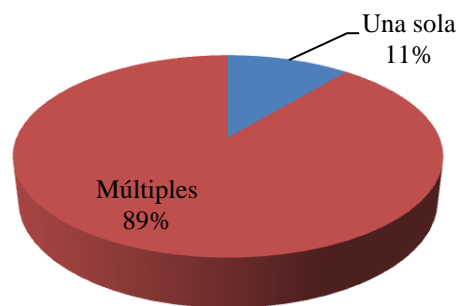
El 72% de la muestra afirma conocer la existencia de alguna ley que limita el uso de videojuegos agresivos frente al 28% que la desconoce.

Gráfico 20: ¿Cuál de las siguientes consolas utilizas para jugar?



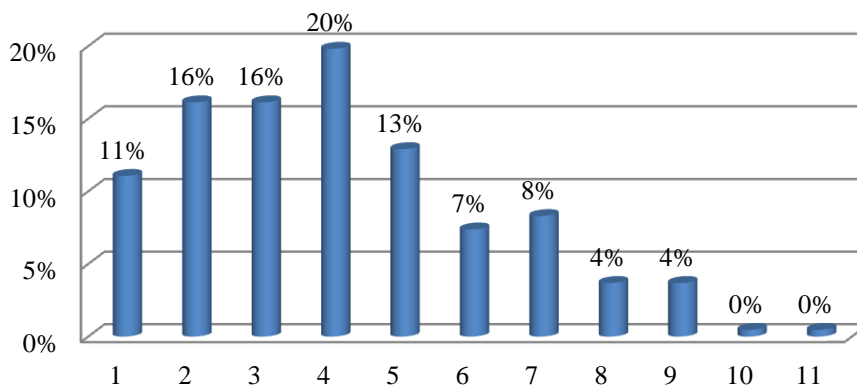
El equipo más utilizado para jugar videojuego es el celular con un 17%, seguido por consolas como el PS3 con un 13% y dispositivos como la computadora también con un 13%.

Gráfico 21: ¿Cuántas consolas utilizas?



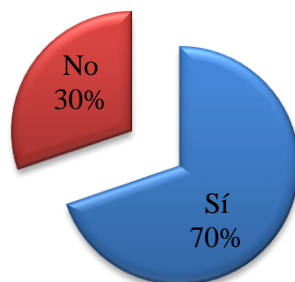
Los adolescentes se inclinan más a utilizar variedad de consolas en lugar de especializarse por una sola.

Gráfico 22: Número de consolas utilizadas



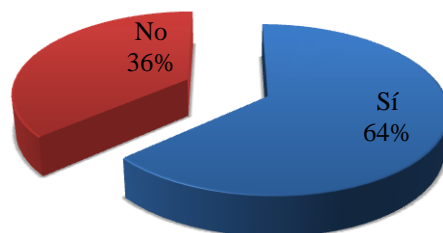
El número de consolas que suelen utilizar los adolescentes se encuentran entre dos y cinco -65%- teniendo una mayor preponderancia el uso de cuatro.

Gráfico 23: ¿Alguna vez has jugado juegos clasificados como no aptos para tu edad?



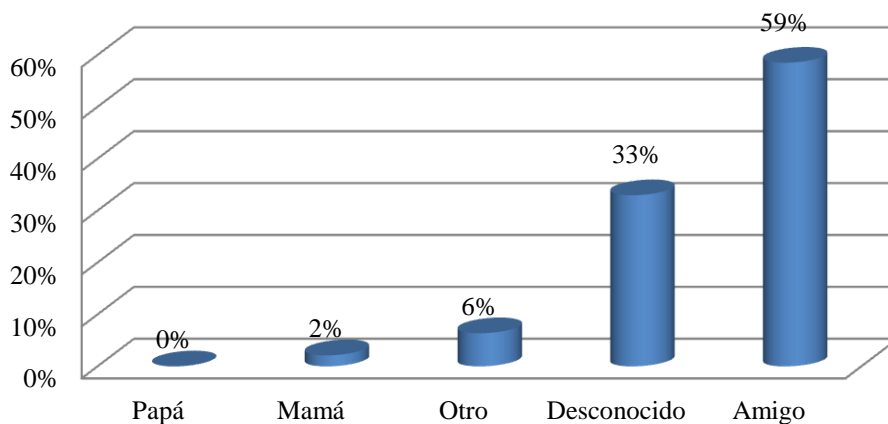
Si bien no se preguntó sobre el contenido de los videojuegos clasificados como no aptos para la edad a la que tuvieron acceso los adolescentes, el 70% de los mismos afirmó haber jugado videojuegos no aptos para su edad, mientras que el 30% no lo hizo.

Gráfico 24: ¿Juegas on line?



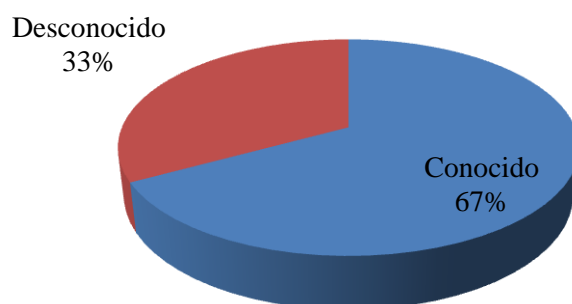
El juego on-line constituye una posibilidad de interés entre los videojugadores, así lo demuestra el 64% que afirma jugar bajo este sistema frente al 36% que no lo practica.

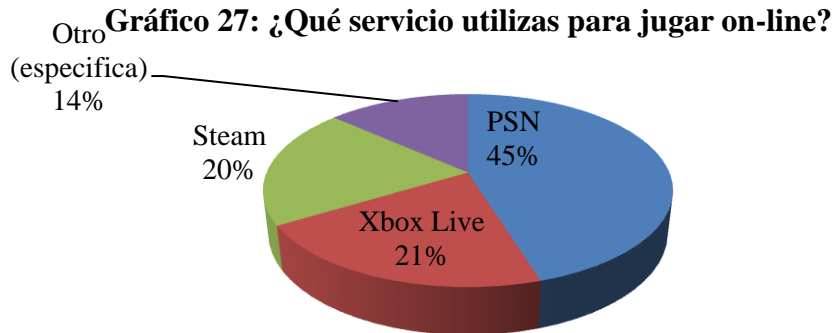
Gráfico 25: Generalmente, ¿Con quién juegas online?



Las opciones para jugar on-line se encuentran entre un amigo -59%- y un desconocido -33%-, sin embargo, como se verá en la próxima gráfica, la mayor parte de los adolescentes afirman jugar on-line con conocidos en un 67%.

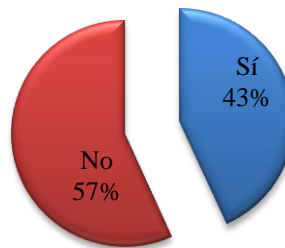
Gráfico 26: Generalmente, ¿Con quién juegas on-line?





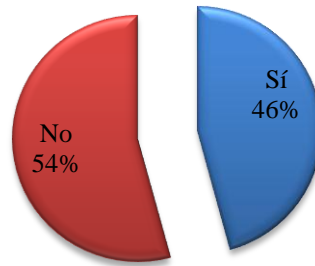
El servicio más utilizado para jugar on-line por los adolescentes lo constituye el PSN - Sony PlayStation- seguida de Xbox Live –servicio de videojuegos en línea de Microsoft-.

Gráfico 28: ¿Has intervenido (chipeado) tu consola?



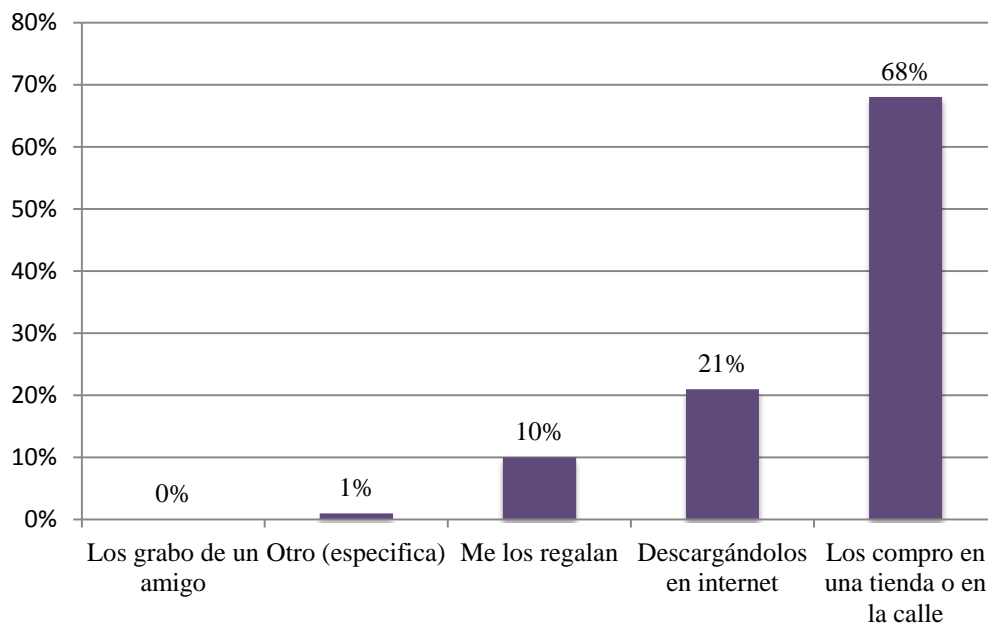
Sobre la intervención o 'chipeado' de la consola el 57% afirma no haberlo realizado mientras que el 43% sí, siendo un margen muy pequeño entre ambas categorías.

Gráfico 29: ¿Posees juegos pirateados?



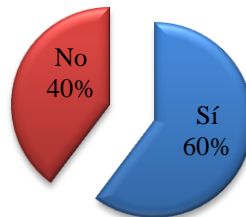
Al igual que con la intervención de las consolas, en el caso de los *juegos pirateados* se mantiene la proporción, siendo No un 54% y Sí un 46%.

Gráfico 30: ¿Cómo consigues los juegos pirateados?



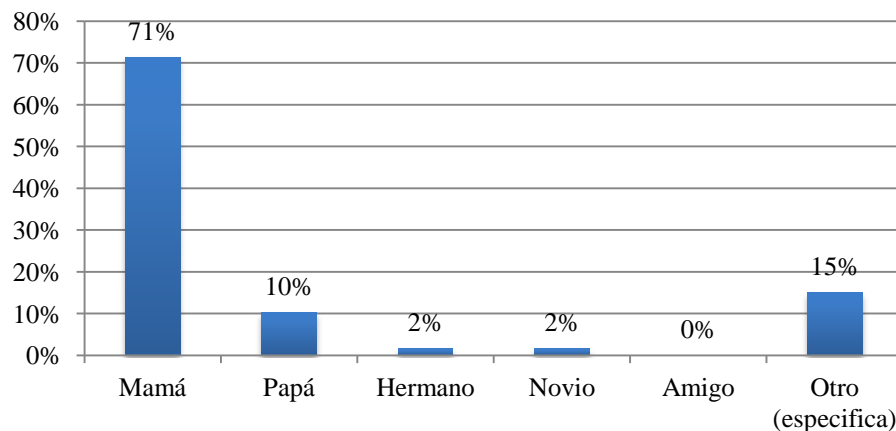
En el caso de los *juegos pirateados* parece resultar más oportuno comprarlos en la calle -68%- o descargarlos de internet -21%-, mientras que gozan de menos popularidad grabarlos de un amigo -0%-.

Gráfico 31: ¿Te han regañado por jugar videojuegos?



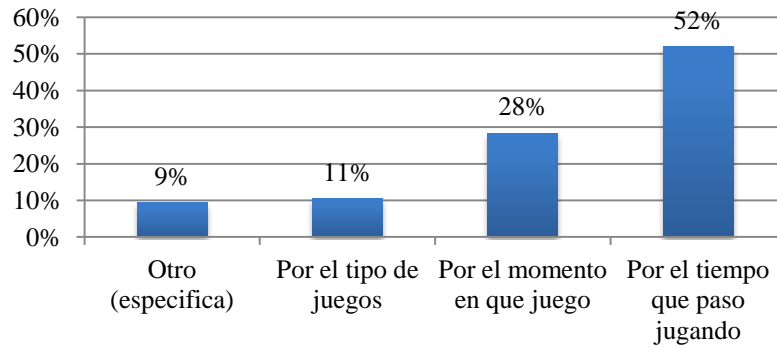
Más del 50% de los adolescentes encuestados admiten haber recibido alguna reprimenda por jugar videojuegos.

Gráfico 32: ¿Quién te regaña por jugar videojuegos?



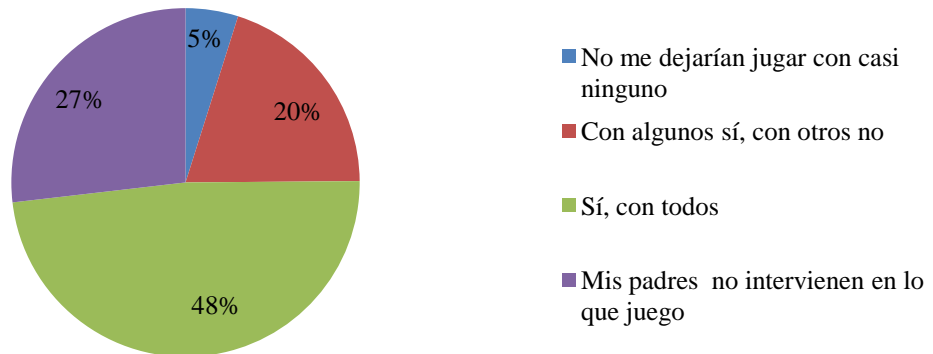
Continuando con la pregunta 18 del cuestionario, suelen regañar a quienes frecuentan el uso de videojuegos los familiares más cercanos, especialmente mamá -71%-.

Gráfico 33: ¿Por qué te regañan cuando juegas videojuegos?



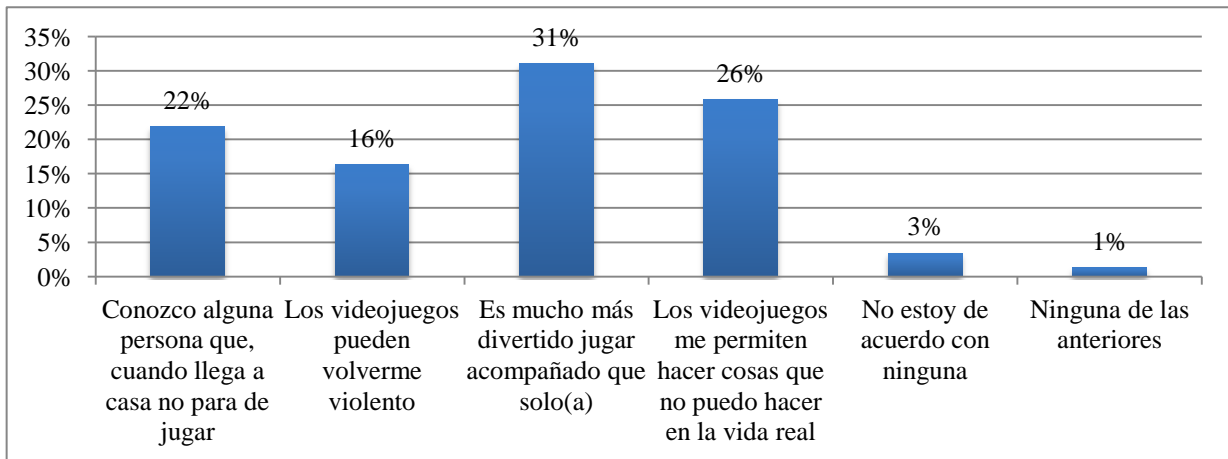
Las razones por las cuales se generan reprimendas hacia el uso de los videojuegos, se centran fundamentalmente a la cantidad de tiempo que se pasa usando dicha tecnología y al momento en particular en que se usa la misma.

Gráfico 34: Si tus padres o representantes supieran de qué tratan tus videojuegos ¿te dejarían jugar con ellos?



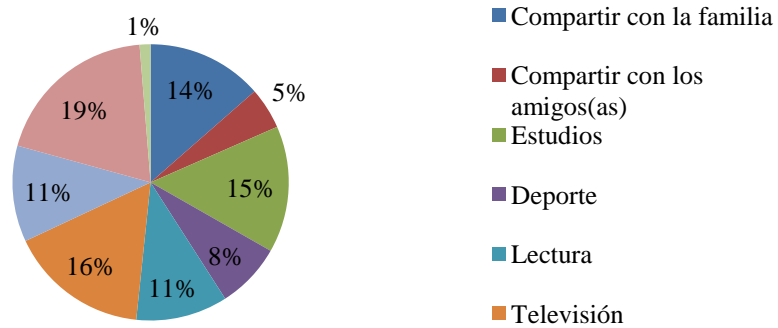
Se entiende que el 48% de los adolescentes considera que sus padres les permitirían jugar con sus videojuegos si supieran de qué se tratan, mientras que un 27% afirman que sus familiares no intervienen en lo que juegan, lo cual va a la par de un 25% de adolescentes que señalan que no los dejarían jugar con casi ninguno o con algunos sí y con otros no.

Gráfico 35: ¿Estás de acuerdo con algunas de las siguientes cuestiones?



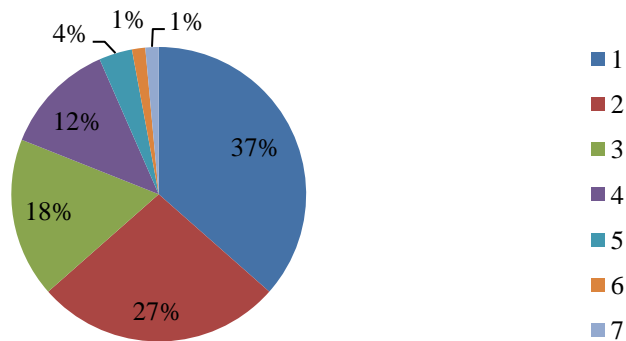
Los adolescentes entienden que 'es mucho más divertido jugar acompañado que solo(a)' con un 31% de la preferencia y que 'los videojuegos me permiten hacer cosas que no puedo hacer en la vida real' -26%-, seguido de 'conozco alguna persona que, cuando llega a casa no para de jugar' -22%-.

Gráfico 36: ¿Dejas de realizar alguna actividad para jugar videojuegos?



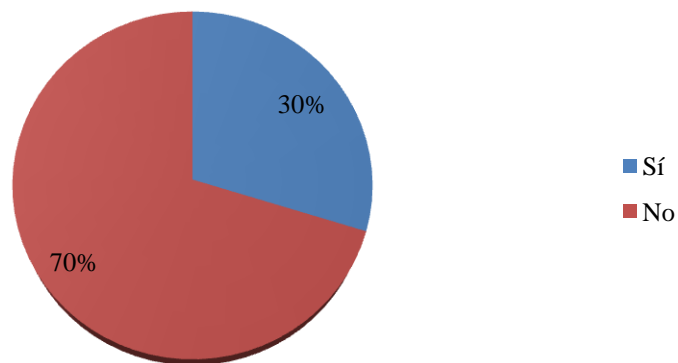
Los adolescentes suelen cambiar la televisión por los videojuegos en un 16% y los estudios en un 15%, le sigue el compartir con la familia con un 14%. Vale la pena destacar que otras opciones están bastante parejas en relación a las ya señaladas.

Gráfico 37: Número de actividades que dejan de hacer



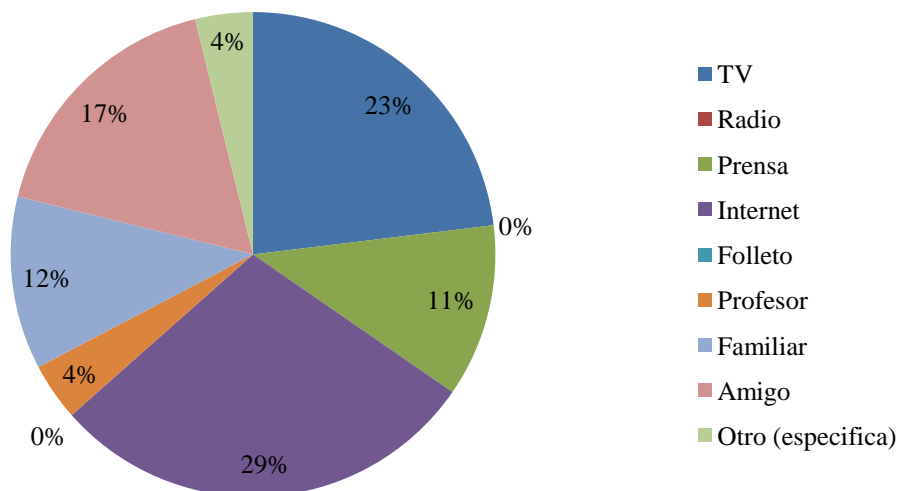
Por otra parte, el 37% de los adolescentes dejan de hacer una actividad, el 27% dos, mientras que el 12% cuatro.

Gráfico 38: ¿Conoces la ley de videojuegos y juguetes bélicos?



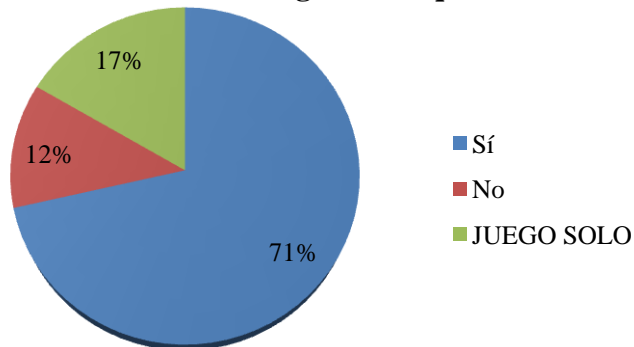
Los adolescentes, de acuerdo a los resultados de la pregunta número nueve -¿Existe alguna ley que limite el uso de los videojuegos agresivos?- entienden que existe alguna legislación que restringe el uso de géneros agresivos relacionados con los videojuegos, sin embargo, no logran precisar con exactitud el instrumento legal sobre el cual se les cuestiona, tal y como se observa en la gráfica anterior.

Gráfico 39: Si tu respuesta es sí ¿cómo te enteraste?



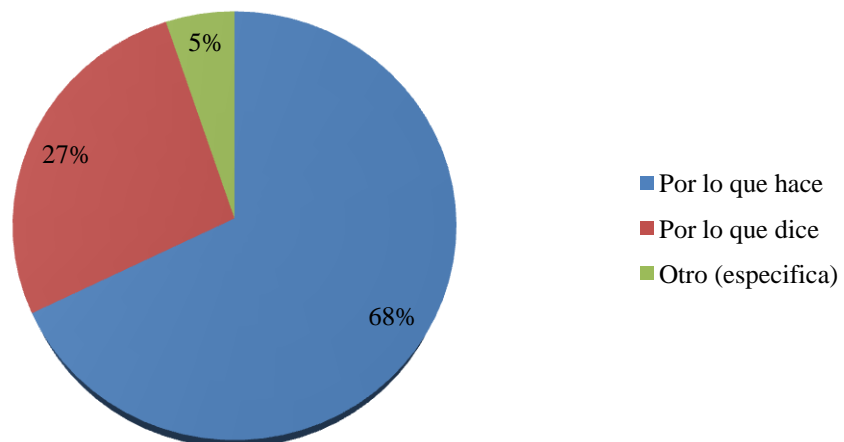
En relación a cómo se enteraron los jóvenes sobre la ley antes mencionada, se observan como principales medios de difusión de información el Internet, la televisión y las amistades.

Gráfico 40: Cuando juegas videojuegos ¿te das cuenta cuando alguien se equivoca?



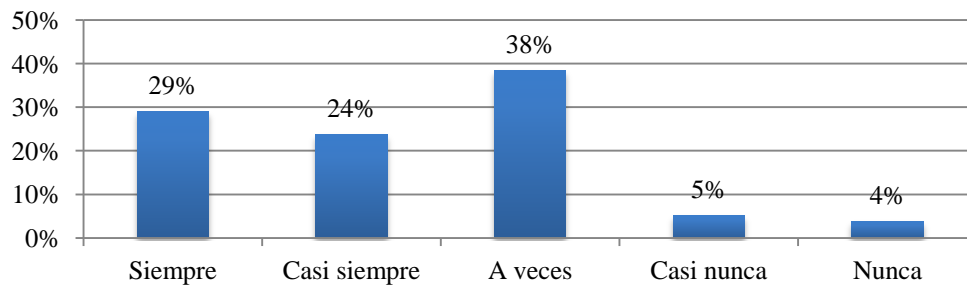
Los adolescentes afirman en un 71% darse cuenta cuando alguien se equivoca mientras juegan videojuegos, mientras que el 12% no, llama la atención un 17% que señala jugar solo.

Gráfico 41: ¿Cómo y por qué te das cuenta de que alguien se equivoca en sus decisiones al jugar videojuegos?



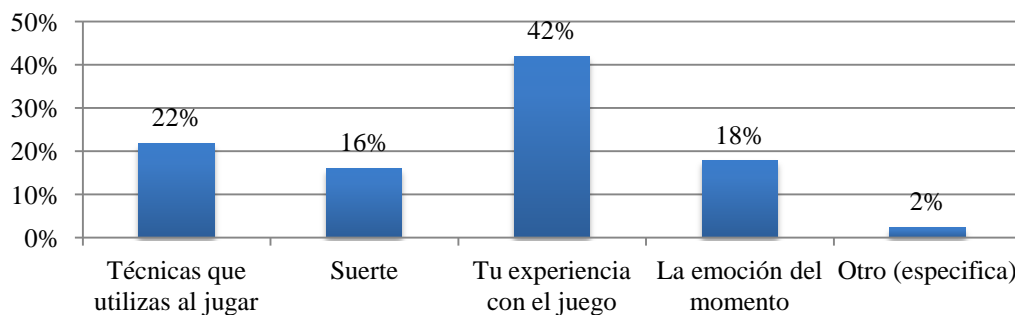
Los adolescentes afirman darse cuenta de que alguien se equivoca en sus decisiones al jugar videojuegos en un 68% por lo que hace y en un 27% por lo que dice.

Gráfico 42: Al jugar videojuegos ¿eres consciente de que te equivocas?



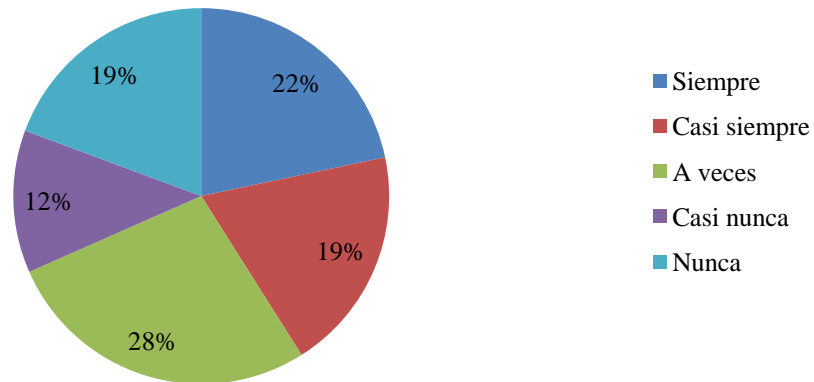
En relación a si los jóvenes están conscientes de equivocarse al jugar videojuegos, se observó una tendencia a la opción 'a veces' con un 38%, seguida de 'siempre' y 'casi siempre' con un 53%.

Gráfico 43: Al jugar videojuegos con otros defiendes tu forma de pensar a partir de:



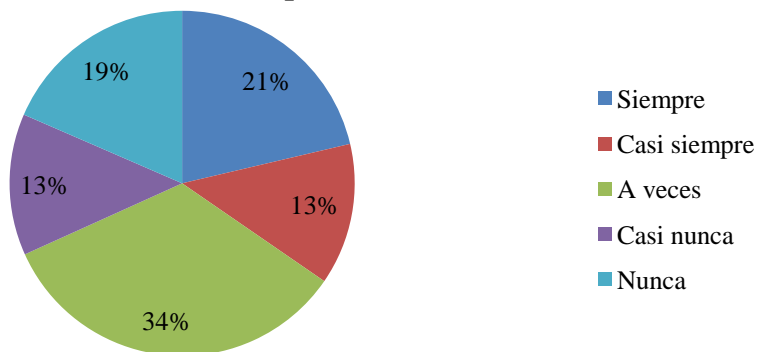
En relación a defender la forma de pensar mientras se juega videojuegos, los jóvenes afirman que lo hacen principalmente a partir de su experiencia en el juego - 42%- , las técnicas que utilizan al jugar con un 22% y la emoción del momento con un 18%.

Gráfico 44. Al jugar un videojuego, ¿Pides explicaciones y razones cuando no entiendes algo?



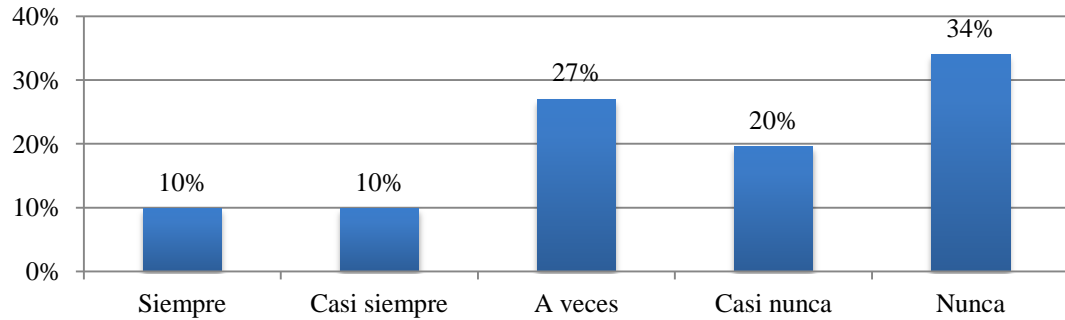
'A veces' -28%- constituye la opción más popular frente al pedir explicaciones y razones cuando no se entiende algo al jugar un videojuego, con una tendencia a siempre y casi siempre con un 41%.

Gráfico 45: Cuando ocurre algo que te afecta mientras juegas videojuegos ¿Buscas explicaciones?



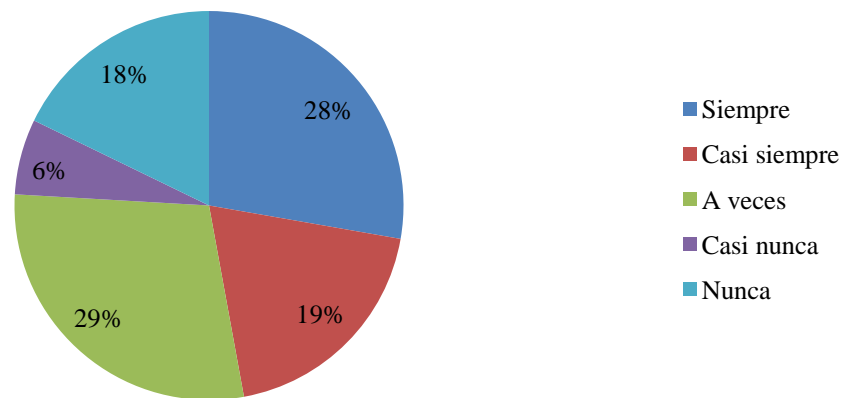
Cuando ocurre algo que afecta a los jóvenes mientras juegan videojuegos buscan explicaciones 'a veces' en el 34% de las ocasiones, nuevamente con una tendencia hacia 'siempre' con un 34%.

Gráfico 46: ¿Al jugar un videojuego, lees las instrucciones previamente?



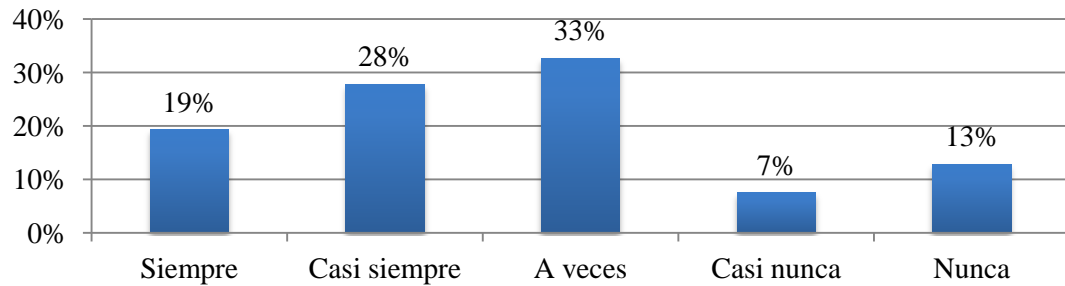
En cuanto a leer las instrucciones de los videojuegos, los adolescentes afirman nunca hacerlo en un 34%, seguido de un 27% de la opción 'a veces'.

Gráfico 47: Al jugar ¿crees que hay diferentes maneras de decir las cosas, en español o en otros idiomas?



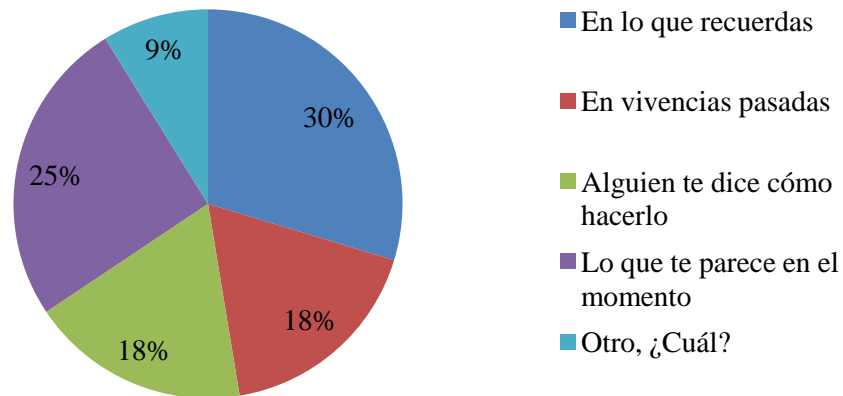
En cuanto a decir las cosas en diferentes idiomas al jugar videojuegos, los adolescentes se debaten entre las opciones 'a veces' -29%- con una tendencia a 'siempre' y 'casi siempre' -47%-.

Gráfico 48: Al jugar videojuegos, ¿podría haber diferentes opciones para resolver una situación?



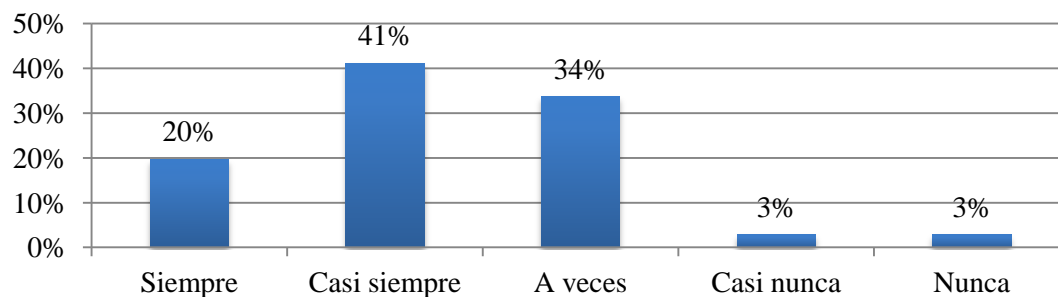
Sobre la resolución de problemas al jugar videojuegos, los encuestados consideran la opción 'a veces', con un 33%, seguido de 'siempre' y 'casi siempre' con un significativo '47%'.

Gráfico 49: Al jugar videojuegos si se te presenta una situación problemática, ¿en qué te basas para solucionarla?



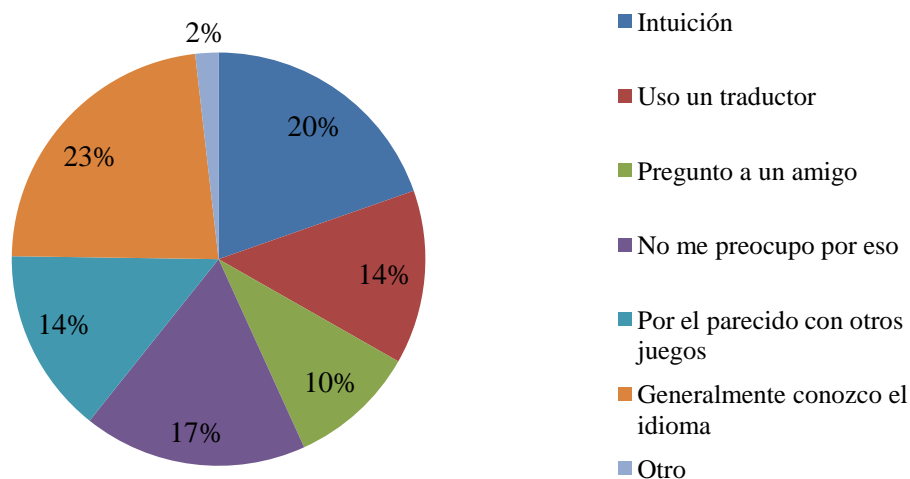
Frente a situaciones problemáticas al jugar videojuegos los encuestados afirman poder solucionarlas a partir de 'lo que recuerdan' en un 30% y 'lo que les parece en el momento' en un 25%.

Gráfico 50: ¿Entiendes un videojuego la primera vez que lo juegas?



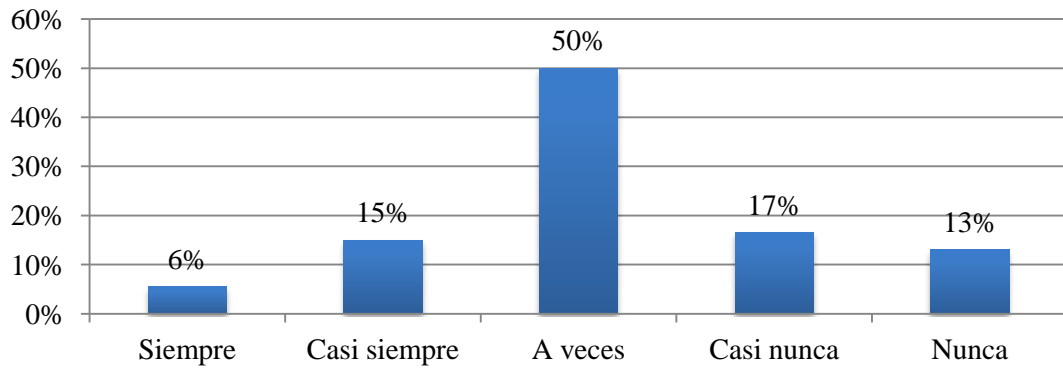
La comprensión de los videojuegos la primera vez que se juegan por parte de los adolescentes encuestados es posible en un 41% de los casos, seguido de la opción 'a veces' con un 34%.

Gráfico 51: ¿Cómo haces para entender las instrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas?



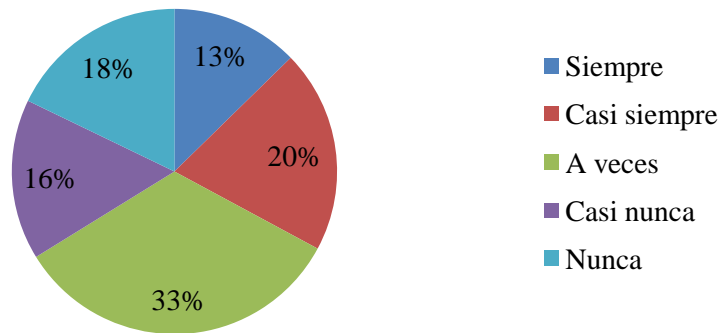
Conocer el idioma -23%- o la intuición -20%- constituyen las dos herramientas fundamentales para entender las instrucciones de los videojuegos que vienen en otros idiomas. Vale la pena destacar que un 17% de los encuestados 'no se preocupa' por este factor.

Gráfico 52: Lo que se plantea como bueno o malo en un videojuego, puede ser igual en otro?



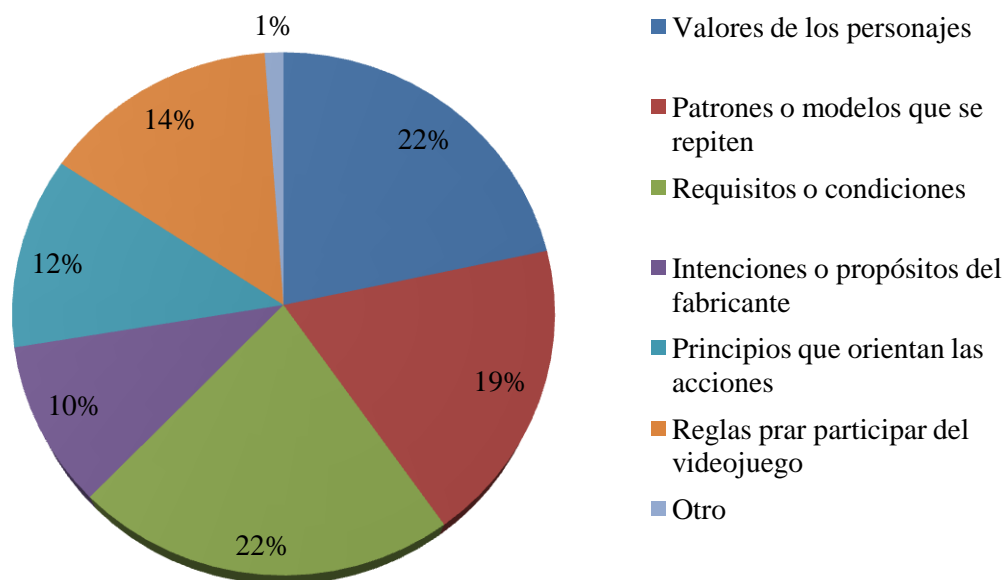
En relación a la percepción de lo moral en los diferentes videojuegos los jóvenes encuestados señalan que ‘a veces’ -50%- es posible trasladar lo que se observa como bueno o malo en un videojuego a otro videojuego, quedando parejas las opciones orientadas a ‘siempre’ o ‘nunca’.

Gráfico 53: Al jugar videojuegos ¿buscas diferencias con otros videojuegos?



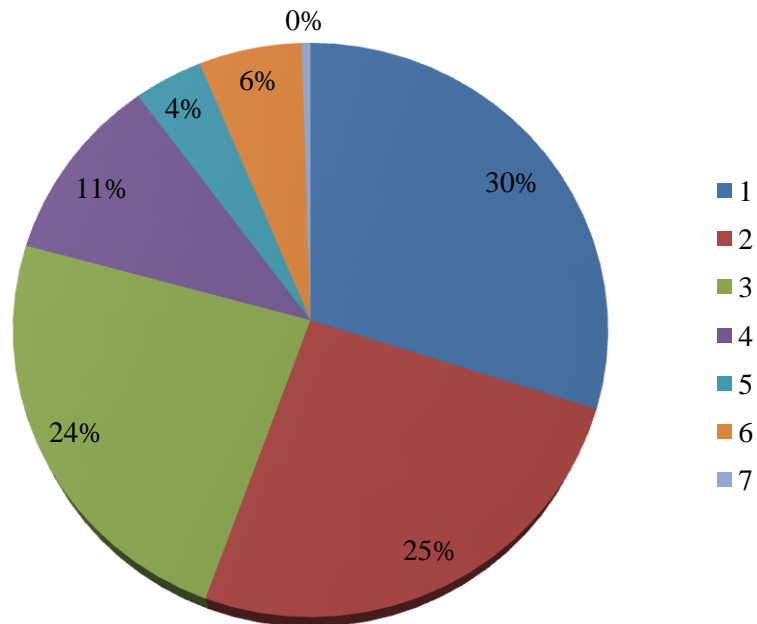
En esta pregunta como en otras, la opción ‘a veces’ -33%- deja en evidencia la preferencia de los encuestados, seguidos de un 20% y un 13% correspondientes a un ‘casi siempre’ y un ‘siempre’ respectivamente, los cuales sumados, ofrecen igualmente un 33% de predilección y un 34% para las opciones ‘casi nunca’ – ‘nunca’.

Gráfico 54: Cuando juegas puedes identificar que existen:



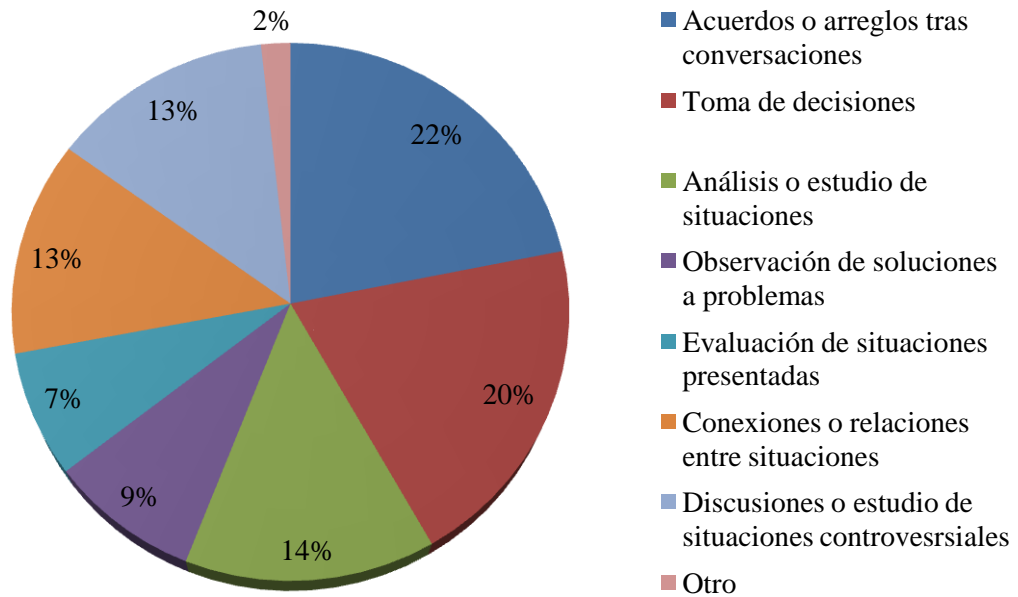
Los adolescentes encuestados son capaces de identificar 'valores en los personajes' -22%-, 'requisitos o condiciones' -22%- y 'patrones o modelos que se repiten' -19%-.

Gráfico 55: Cantidad de elementos que se identifican:



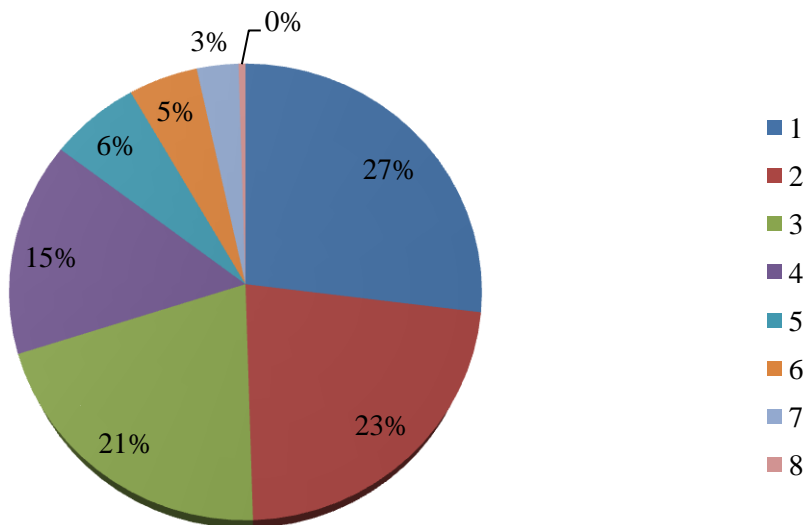
En relación a los elementos anteriormente descritos que pueden identificar los adolescentes encuestados, se entiende que el 30% identifica uno, el 25% dos y el 24% tres.

Gráfico 56: Cuando juegas videojuegos acompañado observas que se producen:



Los adolescentes son capaces de observar que, al jugar videojuegos, se producen ‘acuerdos o arreglos tras conversaciones’ en un 22%, ‘toma de decisiones’ en un 20% y ‘análisis o estudio de situaciones’ en un 14%.

Gráfico 57: Cantidad de elementos que se identifican:



En relación a los elementos anteriormente descritos que pueden identificar los adolescentes encuestados, se entiende que el 27% identifica uno, el 23% dos y el 21% tres.

Anexo 3: Entrevista semiestructurada a adolescentes

Fecha:

Hora de inicio:

Edad: Sexo:

Año de estudio:

Videojuego:

Área de estudio:

Propósito específico:

Observar la presencia de indicadores de pensamiento crítico a partir de la utilización de videojuegos y definir las características del uso de videojuegos por parte de adolescentes.

Ítem	Aspectos a observar	SÍ	NO	Observaciones
1	Instaló software fácilmente			
2	Solicitó instrucciones o reglas de juego			
3	Juego en grupo o solo			
4	Conoce el origen del juego			
5	El juego es muy difícil			
6	Una ve que la otra no comprende bien algún elemento del juego			
7	Observa que no se ha dado cuenta de algo que realizó mal			
8	Pide explicaciones cuando no entiende algo			
9	Reconoce diferentes opciones para resolver una situación			
10	Usa razones y no emociones para resolver problemas			
11	Compara un juego con otro previamente utilizado			
12	Presencia de valores			
13	Patrones repetidos a lo largo del juego			
14	Condiciones para avanzar en el juego			
15	Intenciones del fabricante sobre el videojuego			
16	Principios para realizar acciones			
17	Conversa con sus compañeros para realizar arreglos para el juego			
18	Toma decisiones con los participantes para resolver problemas del juego			
19	Expresa que lo visto en el videojuego se refleja en la vida real			
20	Valoración de las acciones de los personajes durante el juego			
21	Conversación con sus compañeros sobre relaciones entre personajes, situaciones, etc.			
22	Discusión entre los jugadores sobre diferentes puntos de vista relacionados con el videojuego			

Comentarios:

Anexo 4: Experiencia con videojuegos - grabaciones de audio

Intervención No. 1 – Fire Emblem – Videojuego en laptop

1	Instalación de Fire Emblem – Prueba de instalación de un videojuego por parte
2	de adolescentes
3	dos deben instalar, entran en la instalación dos más
4	X: No me ha llegado el correo
5	V: A ti te llegó?
6	X: Si me ayudas a descargar esto, genial
7	V: Busca otra vez, yo te lo envié
8	V: ofrece instrucciones, se pretendía que lo hicieran solas
9	Las instrucciones no favorecen la instalación.
10	Y: ¿No puedo bajarme el juego directamente?
11	V: Tienes los links en el correo.
12	Una de las niñas que no es parte de la prueba se retira.
13	Y: Dime el nombre del juego para ver.
14	V: Expresa estar angustiada.
15	Se buscan alternativas para instalar y jugar.
16	Va disminuyendo la emoción por el juego.
17	Demoran más de 30min en tratar de instalar
18	Deciden parar la sesión.

Intervención No. 2 –Minecraft – videojuego en Laptop

1	V: Juegan en simultáneo en dos computadoras, piden en Halloween un juego
2	de terror.
3	Vamos a comenzar el trabajo, vamos a jugar 20 min. Aprox. En el escritorio de sus
4	computadoras se encuentra el juego, requieren instrucciones adicionales para
5	entrar.
6	Las instrucciones del juego son las siguientes, van a entrar (se dan las indicaciones
7	para esto), se observa ansiedad por iniciar el juego.
8	X: Necesitamos nombre de usuario.
9	V: Esta computadora es lenta, si no abre lo abrimos de otra computadora.
10	hay que tener paciencia porque una de las cosas que más cuesta de los videojuegos
11	es la instalación, en el nombre de usuario coloca cualquier nombre.
12	Y: aparece un anuncio.
13	V: no sé qué anuncio es, escribe play.
14	X: prometo que si encuentro a Y en el campo la voy a mataaaaar (con voz teatral).
15	V: Qué prefieren jugar, creative o survivable?, selecciona single player y
16	luego lo que van a jugar (la computadora de X es muy lenta).
17	Se coloca el tiempo y empiezan a jugar.
18	Con Y se está haciendo nuevamente la instalación mientras X comienza a jugar.
19	V: pueden intercambiar ideas entre ustedes sin problema mientras juegan.
20	Y: X: podemos gritar como locas!
21	X: madera para la casa, porque no quiero que un clíper me mate (cantando).
22	Se provocan entre ellas en tono de juego.
23	Y: Me dijeron que se pueden construir montañas rusas.
24	X: Pero eso es el modo creativo
25	Y: ¡Vamos a hacer Disney!
26	X: Vamos a hacer un estado en el que se encuentre Howards, Panen [sic] y la ciudad
27	de Divergente que es Chicago, qué más se puede encontrar ahí?
28	Y: Ah, la Tierra Media, el Callejón Diagonal... Falta poco para la instalación
29	X: mi casa va a tener flores
30	V: no toques nada porque estos juegos son muy sensibles
31	X: tienen sentimientos Y
32	Siguen los problemas con la instalación para Y
33	X: se pueden decir groserías? ...
34	Se dan instrucciones para que Y inicie el juego
35	Y está atenta a comer y al juego a un mismo tiempo, X afirma que esa conducta
36	demuestra que las mujeres son “multifuncionales”
37	Finalmente Y comienza a jugar
38	X y Y conversan a medida que juegan
39	Z: desea involucrarse en el juego y pide jugar
40	Y pide ayuda, X la niega “yo tuve que averiguarlo, averígualo tú también
41	Z ayuda a Y a jugar
42	Sacan a Z del juego
43	X: ¿Sabías que hay champiñones gigantes? Apuesto que soy un Elfo
44	Yo te juro que soy un Elfo
45	Comparten lo que encuentran en el juego y lo que pueden hacer con cada cosa
46	Y: un conejo que hace caca
47	X: mávalo, la carne de conejo debe ser buena
48	Z: con la caca de conejo se puede hacer carbón
49	X: qué sabes si en la vida real puedes hacer una parrillada con la caca de conejo

50	Y: Hay un calamar en el agua
51	X: Noooo en serio
52	V: ¿Ustedes consideran que este juego es difícil?
53	Y y X: Nooo
54	Y: excepto cuando hay que matar al conejo
55	X: excepto cuando es de noche y luego encuentras a un montón de gente
56	jugando compartido y te matan para robarte tus cosas, eso sí es difícil
57	V: ¿y es divertido?
58	X: a mí me gusta, no sé, estoy divirtiéndome aquí destruyendo la propiedad
59	privada
60	V: y tú qué dices S?
61	Y: yo no sé en dónde estoy, jejeje, (pide ayuda a C y a A)
62	V llama a Z para que ayude a Y quien no respondió a la pregunta de si el juego
63	era divertido
64	Z interviene y busca si se puede volar o romper
65	X pregunta a Y si no compró algo para salvarse
66	Y, ante el problema, sugiere salirse y volver a empezar, pregunta si puede hacerlo
67	V afirma que puede salirse y reiniciar
68	Se ayudan entre ellas, describen personajes y opinan sobre los mismos
69	Y: Miren hay estrellas
70	X: y hay una luna? Porque está oscuro y si no hay antorcha...
71	X: puedes salir trepándote a un árbol
72	X: Estoy matando todo, debí hacerme una camita y quedarme aquí
73	Y: Busca una oveja y máatala.
74	X: ¡Tienes un castillo y un pueblito! Qué...
75	Y: Aquí hay personas, las voy a matar.
76	Z: No las mates, porque esas personas... Aprieta alguna tecla, todas las teclas.
77	Creo que con Y se puede abrir la puerta.
78	X: A tengo una duda, si llego a encontrar <i>regston</i> me dejas hacer una casa
79	que brille en la oscuridad?
80	V: ¿qué tengo que ver yo con esa decisión?
81	X: no sé, es que como tú eres la administradora.
82	V: no, yo soy la observadora
83	Z continúa ayudando
84	Se ayudan entre X y Y
85	No paran de conversar sobre el juego entre X, Y e Z
86	W se integra al juego acompañándolas
87	Z: Ah! mató a una persona y tiene esmeraldas!
88	Z da explicaciones de qué hacer con los materiales que encuentran
89	X pide ayuda a I para hacer antorchas
90	V: es importante saber que todos cabemos en este juego, los que ven y los que
91	juegan
92	Z ofrece pistas sobre cómo resolver el juego
93	Suena la alarma del fin del juego y desean seguir jugando la más pequeña pide
94	jugar, V: ofrece terminar, avisa que habrá un ejercicio y promete que el juego
95	no termina allí.
96	Hay dudas sobre cómo guardar el juego. No pueden parar de jugar.
97	V: aparecen las adicciones, la agresividad y el vocabulario más grosero
98	V: ¿Qué les pareció, se divirtieron?
99	Y: Genial, sí me divertí
100	X: A mí no me dieron un pueblo, sino un hongo gigante y unos ... calamares
101	Y: yo estoy feliz porque tengo un pueblo, una montaña llena de lava y muchos

102	Minerales.
103	V: ¿Cuál creen es el objetivo del juego?
104	Y y X: Sobrevivir con tus propias cosas
105	V: ¿Qué es lo más interesante?
106	Y: Encontrar cosas y matar gente
107	V: ¿Y cómo hacen eso?
108	X: Golpeando
109	V: OK ¿Cómo descubres tú que es golpeando?
110	Y: O sea, le das a todos los botones sin saber cuál es y cuando ves que se está
111	Muriendo te das cuenta que así es que se hace.
112	V: ¿Cómo fue la ayuda de I a lo largo del juego?
113	Y: Necesaria
114	X: A mí no me ayudó en nada y yo fui feliz
115	V: tú X preguntaste varias veces cómo se hace esto o aquello,
116	X: sí, pero eran preguntas para mí misma, luego lo resolví
117	V: ¿Te gusta más jugar sola que tener un grupo de gente a tu alrededor?
118	X: Sí porque me disgustan las intervenciones de los observadores.
119	V: Si tuvieras que conectarte en red?
120	X: Me gustaría porque así puedo conectarme con mis amigos
121	V: ¿Has jugado en red?
122	X: Una vez jugué, fue divertido porque hicimos una alianza y empezamos a matar
123	a todos, etc.
124	V: ¿Les gusta matar en el juego?
125	Y y X: Sí
126	V: ¿Por qué?
127	X: Porque cuando matas y tiene materiales valiosos te los quedas
128	V: ¿y si es una persona?
129	X: ¿En la vida real?
130	V: No, en el juego
131	X y Y: No importa, lo matas y ya
132	V: ¿Por qué?
133	X: Porque así tienes más cosas tú, sé que suena individualista, pero este juego
134	es de supervivencia, no de hacer amiguitos, no vamos a tomar el té.
135	Entra en la conversación Z y se le pide que no intervenga más,
136	es como en los negocios, ahí solo tienes amigos que te convengan si no mátalos
137	V: ¿Por qué ese afán de expresarse con groserías?
138	X: Por el estrés, por ejemplo, apareció un bicho negro y lo primero que yo pensé
139	Fue en decir una grosería.
140	V: ¿Ya habían jugado este juego?
141	X y Y: Sí, pero nunca en computadora.
142	V: ¿Por qué les emociona tanto?
143	X: Porque en computadora es diferente y lo ves todo distinto.
144	Y: En la tabla no tienes todas estas funciones.
145	X: En la tabla hay reglas y en la computadora es todo sin control.
146	V: Entonces cómo sabes que tienes que actuar, si no hay reglas?
147	Y: (silencio) Por instinto.
148	V: ¿Qué es un instinto?
149	X y Y: Un impulso que te motiva a hacer algo, como matar gente
150	V: Cuando entraron en el juego era sencillo de manejarlo?
151	X: Sí
152	Y: Me costó más
153	X: Uno sabe que con todos los juegos hay comandos que se mantienen.

154	En todos los juegos unos sabe que con la S, W, la A y la D te mueves siempre.
155	V: Al jugar juntas estaban pendientes de lo que hacía la otra.
156	X: Sí estaba pendiente porque quería saber lo que había seguido S.
157	Porque si había una ruta de flores para conseguir el pueblo, probablemente
158	si yo seguía la misma ruta de flores encuentro el pueblito
159	V: ¿Se daban cuenta a lo largo del juego que hacían algo mal?
160	Y: Sí
161	V: ¿y qué producía eso en ustedes?
162	X: Angustia, porque por ejemplo, no conseguí carbón, entonces no podía cocinar
163	el pollo que conseguí y estoy muriendo de hambre
164	Y: en mi caso l me ayudó y fui a la montaña y allí encontré carbón.
165	V: ¿Pueden diferenciar en el juego el bien y el mal?
166	X y Y: sí
167	Y: lo malo es lo que te ataca, lo bueno eres tú
168	X: Un pollo, una oveja es bueno, es lo que es tu amigo, un calamar gigante no
169	V: ¿Hay otro sistema de valores en el juego?
170	X y Y: Sí
171	V: ¿Es el mismo que en el mundo real?
172	X y Y: No
173	X: Porque en el mundo real pueden haber cosas malas y buenas, pero a veces
174	confías en una persona que parece mala y resulta buena, aquí no
175	aquí ves un bicho que es malo, tienes que matarlo y punto, o te alejas o lo matas.
176	V: Es decir, la decisión que tienen que tomar es clara, lo que es malo hay que
177	matarlo.
178	V: ¿Ustedes dijeron que las personas no eran malas, ¿por qué las matan?
179	X: porque cuando las matas te dan cosas, es por supervivencia
180	V: ¿y ustedes son personas dentro del juego?
181	X: pero somos personas con cerebro, las que matamos no, no hacen nada
182	V: ¿Vieron en el juego que habían patrones que se repetían?
183	Y: sí, si te mueres igual regresas a tu propio mundo.
184	V: ¿Y eso es un patrón que se repite constantemente?
185	X: Solo si mueres.
186	V: ¿Sucede y se repite?
187	Y: pero te cambian de posición, si moriste en el pueblo, por ejemplo, te ponen
188	en la zona de la montaña
189	V: ¿Ustedes observan que hay una intención del fabricante al elaborar el juego?
190	X y Y: sí
191	V: ¿Qué observan?
192	X: yo pienso que primero se enfocó en la creatividad, tienes dos modalidades de
193	juego.
194	V: Les preguntaba antes si ustedes estaban conscientes de que estaban tomando
195	decisiones, porque ustedes trabajaban con impulsos e instintos, ¿eso es así?
196	¿qué era primero, el impulso y luego se daban cuenta de que estaban tomando una
197	decisión o que estaban tomando decisiones y luego reaccionaban?
198	Y: no, no, no, primero tú, por ejemplo, ves una cabrita, primero dices “qué lindo
199	el animalito” y luego “cónchale, esto me puede dar los cuernos, me puede dar
200	la carne, vamos a matarlo, y vas y lo matas, pero hay momentos, como cuando
201	tienes un zombie atrás, que simplemente te vas a voltear y le vas a dar,
202	no importa qué te dé lo vas a matar y listo, si no, él te mató a ti.
203	V: Entonces, hay como una duplicidad entre ambos modos de responder al juego
204	Y: sí
205	V: ¿Conversaron durante el juego para ponerse de acuerdo en algo?

206	X: En estos 20 min no, pero con un poco más de tiempo yo le hubiese preguntado
207	a Y cuando se hiciera de día en el juego, qué hizo para encontrar el pueblito
208	V: ¿Hubiesen hecho intercambios de información?
209	Y: Hubiésemos hecho intercambios de información.
210	V: ¿El juego expresa cosas de la vida real?
211	Y: Sí
213	V: ¿Por ejemplo?
214	Y: Por ejemplo, para mí, Caracas es una selva y Minecraft es como una selva,
215	tú quieres algo y lo consigues y haces lo que sea para conseguirlo
216	X: yo creo que tiene factores de la vida real porque tienes que trabajar para
217	conseguir lo que quieres, en este juego también, y siempre en la vida real
218	van a haber obstáculos y siempre en la vida real hay obstáculos, no es que todo
219	se hace fácil y cuando juegas conectado tienes que negociar con la gente
220	para que se hagan alianzas,
221	V: ¿Ustedes logran valorar lo que es cada uno de los personajes?
222	X: Sí
223	V: ¿De acuerdo a qué los valoran?
224	X: Yo valoro por ejemplo, los cliper que te pueden destruir las cosas, pero cuando
225	tú logras cazar uno y matarlo, ellos te dan pólvora y eso te ayuda a hacer...
226	V: Entonces, tú los valoras en función de lo que te dan o no
227	Y: Yo valoro a los zombies, porque ellos te pueden matar, pero si ese zombie tiene
228	un arco y una flecha, cuando tú los mates o cuando salga el sol y se mueran
229	te puedes quedar con su arco y su flecha y te lo puedes comer, porque él se
230	transforma en comida.
231	V: ¿Qué sintieron cuando E e I se unieron al juego?
232	X: Me dio fastidio porque a mí no me gusta jugar con gente mirando
233	Y: Yo sentí que los espectadores eran una ayuda
234	V: I, ¿qué te impulsó a venir aquí a ver lo que estaba pasando?
235	Z: No sé, porque me gusta el juego, entonces quería ayudarlas, para que ellas
236	también se enteraran
237	V: ¿Quién te enseñó el juego?
238	Z: Una parte fue un poquito de instinto y otra parte con mis compañeros y ellos
239	me prestaban su teléfono y entonces yo preguntaba cómo busco esto... entonces
240	ellos me iban explicando, también uno se puede descargar guías y te ayudan a...
241	X: Mira como son, te tienes que descargar las guías y eso daña la memoria de la
242	computadora.
243	V: ¿esa es una intención del fabricante que deberían detectar?
244	El juego tiene consecuencias
245	Z explica la posibilidad de jugar Minecraft en Play y las opciones que tiene
246	V: Las niñas siguen jugando a pesar de que se había acabado el ejercicio

Intervención No. 3 – 94 – videojuego en celular

1	V: Por favor no atiendan llamadas. El tipo de juego es distinto
2	al de la sesión anterior y vamos a jugar en otro dispositivo: el celular. Pueden
3	comunicarse cuantas veces quieran, se permite jugar como se prefiera. Jharemos
4	media hora, si llega un momento en el que ya no quieren jugar más pueden parar
5	pero antes deben avisar.
6	X: Hay que escoger un idioma, ¿cuál selecciono?
7	Y: El que estás hablando ahora
8	X: Voy a poner Deutsch
9	V: ¿y por qué el que estás hablando ahora?
10	Y: porque si no no entiendes, o sea, si te cuesta mucho hablar otros idiomas.
11	Es mejor que uses el que hablas.
12	V: ¿y si no te cuesta?
13	Y: eliges el que quieras
14	V: Pueden comenzar. Avisen si deben leer las instrucciones.
15	Preguntan por respuestas a los acertijos y se preguntan entre ellas continuamente
16	X: Ay perdí.
17	Y: pasé el nivel 1 qué genial.
18	Vuelven a jugar
19	Se corrigen la ortografía entre ellas.
20	Verifican las respuestas y se asombran de las mismas y las que no acertaron
21	Y pide a X silencio
22	Y y X interactúan permanentemente y piden ayuda al resto de los observadores
23	Respuestas exageradas frente al éxito o el fracaso
24	Juegan con el doble sentido de las palabras
25	Preguntan permanentemente para acertar las respuestas
26	Parece un juego social, se hacen interpretaciones de las posibles soluciones entre
27	ellas, se convierte en un juego totalmente social.
28	Se convierte también en un juego entre ellas.
29	Comparan resultados obtenidos.
30	Y: X, quedan tres minutos, ya vamos a terminar la hora feliz
31	después de media hora termina el juego, Y y X piden terminar la partida
32	Comienza la entrevista para conocer sus percepciones sobre el juego
33	V: ¿Fue fácil instalar el programa en el teléfono? (juego gratuito)
34	X: Sí, solo coloqué instalar y se instaló automáticamente
35	Y: Yo me metí en una red social para ver fotos mientras se instalaba
36	V: ¿Sintieron la necesidad de consultar las reglas del juego o instrucciones?
37	Y: No consultamos instrucciones (entre risas)
38	V: En cuanto a dificultad ¿qué les pareció el juego?
39	Y: No tiene dificultad, es divertido, solo que nos cuesta
40	V: Con este juego compartieron mucho entre ustedes, a pesar de que ese es un
41	juego
42	que se juega en solitario, o hay la opción de jugar en red?
43	X y Y: No
44	X: Puedes jugar en red pero ofreciendo anuncios como “ya X va por el nivel 5”
45	¿Conocen el origen del juego?
46	X y Y: No
47	V: y les interesa?
48	X y Y: No
49	Comprenden bien cómo funciona el juego?
50	X y Y: sí

50	V: ¿Observaron que en algún momento debieron hacer otra cosa a la que hicieron
51	Inicialmente?
52	Y y X: Escribir bien las palabras, pero nada más
53	V: ¿Pidieron explicaciones cuando no entendieron algo?
54	Y: Sí, cuando no sabía una palabra pedía que me ayudaran o que me explicaran
55	una palabra que otros creían una opción.
56	V: ¿Reconocen que había diferentes opciones para resolver una situación?
57	X: Sí, al preguntar a otros se presentaban diferentes opciones
58	V: Cuando se presentaron incógnitas, ¿sintieron que era más bien emotiva la
59	respuesta que racional o se presentaban los dos componentes?
60	X: yo creo que había que ser racional, solo que acompañado es difícil
61	V: ¿Con qué juego pueden comparar esta experiencia?
62	X: con A Pensar solo que con tiempo.
63	V: ¿Cuál es más divertido?
64	Y: este, aunque es aburrido si lo juego sola.
65	X: A pensar.
66	V: En el juego pasado hablábamos del bien y del mal, en este tipo de juegos
67	hay presencia de este tipo de elementos?
68	X y Y: no, es un juego que lo puede jugar hasta W -7 años-
69	V: ¿Y en la selección de las palabras había presencia de esto?
70	X: No, a menos que quisieras usarlas con doble sentido
71	V: ¿Qué te ofrece el juego?
72	X: Pasar el rato
73	Y: Adicción
74	V: ¿En los distintos torneos se repitieron patrones?
75	X y Y: Sí
76	X: Por ejemplo, mamífero con m me aparecía muchas veces, luego todo lo de
77	países estaba en España y no me gustó porque yo soy venezolana
78	Y: X, Estaba en idioma español de España
79	V: ¿Reconocieron cuáles eran las condiciones para avanzar en el juego?
80	Y: sí
81	X y Y: Responde bien o apaga
82	V: ¿Cuáles creen que son las intenciones de quien fabricó el juego?
83	Y: Volver adictos a los jugadores
84	X: Que compren puntos para así ganar dinero
85	V: ¿Hay principios para realizar las acciones?
86	X: Sí, necesitas saber leer, escribir, tener cultura general.
87	V: ¿Hay pasos que tienen que cumplir para hacer ciertas cosas?
88	X: No
89	V: Vi que conversaron mucho entre ustedes, una de esas conversaciones fue para
90	arreglar la manera de jugar o de avanzar en el juego
91	Y: Sí porque nos preguntábamos una a la otra palabras que comenzaban por la
92	letra que pedía el juego.
93	V: ¿Se pusieron de acuerdo para ayudarse o fue algo espontáneo?
94	X y Y: Fue espontáneo
95	V: ¿Tomaron entre ustedes decisiones para entender las reglas del juego?
96	X y Y: sí
97	V: ¿lo que vieron en el juego se expresa en la vida real?
98	Y: ¿A qué te refieres?
99	V: Es decir, lo que ustedes hicieron de buscar las palabras sus significados, eso
100	Se refleja en la vida real
101	Y: en la tarea de castellano

102	X: exacto
103	Y: o geografía
104	V: y química?
105	X y Y: no, bueno sí, cuando te preguntan componentes
106	Y: bueno, realmente en todas las materias del colegio
107	X: menos la de los deportes
108	V: ¿qué diferencia ven entre este juego y Minecraft?
109	Y: que el juego de la semana pasada te dejaba más como en “trance” y en este necesitas estar en contacto con la realidad.
111	X: en el anterior yo estaba decidida a seguir jugando, en este si me dices que vaya
112	a hacer otra cosa la haría

Intervención No. 4 – Wii Sport Resort – consola

1	V: esta es la cuarta sesión de trabajo y hoy vamos a jugar un juego deportivo
2	durante media hora, el dispositivo cambia, ahora es Wii, se observa como
3	característica que X no quiere jugar juegos deportivos sino que prefiere los
4	de baile, Y también prefiere bailar, por lo que parece que los juegos deportivos
5	son menos populares que otro tipo de juegos, también prefieren jugar Mario Cars.
6	Se les ofrece jugar en otra sesión o después de la deportiva (tenis).
7	Comenzamos.
8	Conversan y negocian entre ellas, se molestan con las acciones de los jugadores,
9	celebran los triunfos.
10	A pesar de no haber querido jugar tenis en el Wii parecen divertirse.
11	Repiten las palabras en inglés.
12	Se refieren a los personajes del juego como “la china”, “el negro”, “el negrito” de
13	modo despectivo porque o bien les ganan o no participan del juego.
14	Hacen ruidos según se mueve la pelota o se desarrolla el juego.
15	V: Es válido cambiar de juego
16	No prestan atención a la propuesta.
17	W e Z opinan sobre el juego y los personajes.
18	Al terminar una partida piden la revancha, solo entre Y y X, sin agregar otros
19	participantes (2 para 2).
20	Jugando X se da cuenta de que su compañero es una ayuda para ganar el juego
21	X se molesta con Y y le dice que se cree superior por haber ganado varias
22	Partidas.
23	Y propone cambiar de juego, X se burla de las opciones.
24	Cambian a Bowling, W señala las instrucciones del juego y los comandos que
25	deben usar para participar del juego.
26	X celebra que va ganando.
27	Z entra en el juego para mostrar las instrucciones.
28	W sigue animando mientras Y y X juegan.
29	X afirma que está aburrida con el bowling porque es “un deporte de abuelas”.
30	V: Terminó el juego.
31	X No está conforme con el bowling.
32	V: vamos a conversar un rato.
33	No fue necesario instalar el software, simplemente colocar el disco en el
34	dispositivo, algunas instrucciones fueron dadas por E e Z, X afirma que no necesitó
35	tener instrucciones o reglas del juego.
36	V: ¿Por qué? Porque conocían el juego virtual o en físico...
37	Y: Por ambas
38	V: ¿Conocen el origen de este juego?
39	X: sí, unos chinos sin oficio que querían poner a la gente a hacer ejercicio en su casa
40	y después terminaron rompiendo televisores en lugar de hacer bajar de peso a la
41	gente.
42	V: esa es una buena suposición
43	Y: sí, es algo así, yo creo que quieren dar una mejor alternativa para hacer
44	ejercicio y no tener que pagar clubes costosos donde tener las canchas sino tener
45	todo en casa.
46	V: ¿Consideran que los juegos son difíciles?
47	X: Por una razón dije que el de bowling era de abuelitas
48	V: ¿sintieron que hubo dificultades en el juego?
49	X: no, solo que los controles está medio malos
50	Y: y que C estuvo gritando mucho durante la partida de tenis

51	X: Primero me sentía un jugador profesional como Nadal y además el control
52	no funcionaba bien por culpa de W
53	V: ¿Trataron de apoyarse en el otro para resolver situaciones?
54	X: No, era rivalidad pura
55	V: ¿Ustedes pensaban frente a esta rivalidad sobre algún criterio o era pura
56	emoción?
57	X: Emoción pura, heredada de lo que veo en mi papá cuando juega
58	Y: yo pensé un poco, por ejemplo, en no decirle tantas cosas a X porque me
59	iba a pedir otra partida y otra partida hasta ganar
60	V: ¿Compararon este juego con otros que habían jugado?
61	Y: Con el wii sport solo que es como más avanzado
62	X: Con otro juego de un amigo que no recuerdo el nombre
63	V: Vieron algo así como en el Minecraft que había bien y mal
64	X: Hay solo ganas de ganar
65	Y: y de hacer ejercicio
66	V: ¿Hay patrones que se repiten en los juegos?
67	Y: Sí, la forma de sacar en tenis de los muñequitos y de jugar, por ejemplo en la
68	primera partida los jugadores del Wii hacen todo y en la segunda tú haces todo.
69	V: ¿Había condiciones para avanzar en el juego?
70	Y: no
71	X: ganar
72	Y: es decir, el juego te dice cómo vas avanzando y si pierdes pierdes puntos de
73	avance
74	V: ¿Hay alguna intención del fabricante con este juego?
75	X: Hacerte bajar peso en casa
76	Y: Que te diviertas en familia, porque este juego es multi jugadores
77	V: ¿Observaron si había unos principios para realizar las acciones del juego?
78	Y: Sí, tiene que ver con, por ejemplo, apretar A y B en determinados momentos,
79	entonces sí.
80	V: ¿Tuvieron que tomar decisiones?
81	Y: Sí
82	V: ¿Entre ustedes?
83	Y: No
84	V: ¿Lo que ven en el videojuego se relaciona con la vida real?
85	Y: Sí
86	X: Sí
87	V: ¿Qué les pareció este juego en relación con los otros?
88	X: Aburrido
89	Y: Me gustó más este juego que estar sentada en la computadora
90	V: ¿Prefieres jugar con C o con otra persona?
91	Y: Con cualquiera

Intervención No. 5 – Silent Hil - celular

1	V: Vamos a jugar un juego de categoría terror
2	Juegan en celular
3	Se preguntan entre ellas sobre qué opción utilizar
4	X: esto no se quiere cargar
5	V: ¿y si pruebas otras opciones?
6	X: aquí solo te están describiendo cosas, no hay opción para jugar
7	Y: ¿qué hacemos, descargamos otro?
8	X: vamos a meternos en la Play Store
9	Seleccionan un juego de disparo, demora en descargar
10	Intercambian entre ellas mientras se descarga el programa (deer hunter).
11	Inician el juego con deer hunter

Intervención No. 6 – Deer Hunter – celular

1	V: sesión 6 van a jugar Deer Hunter
2	cuyo objetivo es disparar
3	Juegan antes de dar la señal
4	Se ríen de la forma de disparar y de matar a los animales
5	X Verbaliza lo que hace y lo que siente mientras juega
6	V: Fue fácil instalar este software?
7	Y: Sí
8	V: ¿Con qué lo comparan?
9	X: Con Silent Hill que fue un infierno para instalar y al final terminó en una estafa
10	V: ¿Necesitaron pedir instrucciones para poder jugar?
11	X: No, el juego te da las instrucciones y tú haces lo que quieres con ellas.
12	V: ¿De qué trataba el juego?
13	X: De matar animales
14	V: Había algo más que hacer
15	X: Tenías que buscar el blanco
16	V: Es decir, te decían a dónde disparar pero no cómo
17	V: Conocen de dónde viene ese juego?
18	Y: No
19	X Inventó una historia en la que explica de dónde viene el juego
20	V: ¿Fue un juego muy difícil?
21	X: Fue aburrido porque era muy fácil.
22	V: ¿Hubo cosas que no comprendieron a lo largo del juego?
23	X: Comprendimos todo
24	V: Se dieron cuenta que hacían algo mal durante el juego?
25	Y: No lograba dar al blanco
26	V: ¿Y viendo esa dificultad pediste explicaciones?
27	Y: No
28	V: ¿Trataste de ver si le dabas y punto?
29	Y: Sí
30	V: ¿Y te diste cuenta si quizás había varias opciones para resolver el problema?
31	Y: No, las letras eran chiquitas y no podías leer.
32	V: ¿Qué era más relevante en el juego, sus emociones o sus decisiones sobre ciertos
33	Criterios
34	X: La decisión, si hubiese sido por mí los mataba a todos pero se movían mucho
35	V: ¿Había patrones a lo largo del juego?
36	Y: Por ejemplo, como se disponían espacialmente los animales
37	X: Y como había que matarlos
38	Y: ¿Qué tenían que hacer para ganar en el juego?
39	Y y X: Matar
40	V: Ustedes dicen matar como si fuera cualquier cosa
41	X: Es que es una cosa, es un juego
42	V: ¿Y si fuesen personas?
43	X y Y: No porque es diferente
44	V: ¿Por qué es diferente?
45	Y: Yo no digo que esté bien matar animales, pero ellos se matan para comer
46	y sobrevivir
47	V: ¿En este caso estos animales eran para comer?
48	X: No
49	V: ¿Percibieron algunos valores en particular?

50	X: No, esto es pura diversión
51	V: ¿Alguna intención particular del fabricante?
52	X: No
53	V: ¿Lo que aparece en el videojuego es parte de la vida real?
54	X: Si te gusta cazar sí
55	Y: Tiene que ver con la vida real pero no es algo que toodo el mundo haga
56	V: ¿Y lo que tiene que ver con el maltrato animal?
57	Y: Claro que sí porque no se puede matar a un ciervo por pura diversión
58	X Hizo hipótesis a lo largo de toda la conversación.

Anexo 5: Resultados a partir de la experiencia con adolescentes en relación al uso de videojuegos

Rango de fechas: octubre-noviembre 2014

Edad de las adolescentes: 14 años

Sexo: Femenino

Videojuegos: Fire Emblem, Minecraft, 94, Wii Sport Resort, Silent Hill, Deer Hunter.

Propósito de la experiencia: Observar la presencia de indicadores de pensamiento crítico a partir de la utilización de videojuegos.

X: 14 años

Y: 14 años

Z: 12 años

W: 7 años

V: Observador

Tabla 6

Experiencia con adolescentes: Subdimensión de autocorrección

Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de las respuestas
1. Autocorrección	a. Sitúan los errores en el pensamiento de los otros.	<ul style="list-style-type: none">• Invitación a resolver la dificultad.• Los espectadores no ayudan.• Los espectadores ayudan.• Usar las herramientas adecuadas para resolver las situaciones.• Cooperar facilita la resolución de dudas.• Cooperar no facilita aclarar de dudas.	Una vez que la otra no comprende bien algún elemento del videojuego. Observa que no se ha dado cuenta de algo que realizó mal.	<ul style="list-style-type: none">• Y pide ayuda, X la niega “yo tuve que averiguarlo, averígualo tú también” (Anexo 3, intervención 2, 40).• V: ¿Qué sintieron cuando W e Z se unieron al juego?• X: Me dio fastidio porque a mí no me gusta jugar con gente mirando.• Y: Yo sentí que los espectadores eran una ayuda (Anexo 3, intervención 2, 231-233).• X: Hay que escoger un idioma, ¿Cuál selecciono?• Y: El que estás hablando ahora• X: voy a poner Deutsch• V: ¿y por qué el que estás hablando ahora?• Y: porque si no no entiendes, o sea, si te cuesta mucho hablar otros idiomas. Es mejor que uses el que hablas.• V: ¿y si no te cuesta?

				<ul style="list-style-type: none"> • Y: eliges el que quieras. (Anexo 3, intervención 3, 6-13). • X pregunta a Y si no compró algo para salvarse (Anexo 3, intervención 2, 65). • Se ayudan entre ellas, describen personajes y opinan sobre los mismos (Anexo 3, intervención 2, 68). • No paran de conversar sobre el juego entre X, Y e Z (Anexo 3, intervención 2, 85). • Z ofrece pistas sobre cómo resolver el juego. (Anexo 3, intervención 2, 92). • V: ¿Cómo fue la ayuda de Z a lo largo del juego? • Y: Necesaria. • X: A mí no me ayudó en nada, yo fui feliz. • V: tú X preguntaste varias veces cómo se hace esto o aquello. • X: Sí, pero eran preguntas para mí misma luego lo resolví. • V: ¿Te gusta más jugar sola que tener un grupo de gente a tu alrededor? • C: Sí porque me disgustan las intervenciones de los observadores. (Anexo 3, intervención 2, 112-118).
	b. Son conscientes de los errores de su propio pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad para ejecutar operaciones. • Probar distintas opciones. 	Instaló el software fácilmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Demoran más de 30 min en tratar de instalar, deciden parar la sesión (Anexo 3, intervención 1, 17-18). • V: Esta computadora es lenta,

				<p>si no abre lo abrimos de otra computadora. Hay que tener paciencia porque una de las cosas que más cuesta de los videojuegos es la instalación (Anexo 3, intervención 2, 9-11).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con Y se está haciendo nuevamente la instalación mientras X comienza a jugar (Anexo 3, intervención 2, 18). • V: ¿Fue fácil instalar el programa en el teléfono? (juego gratuito) • X: sí, sólo coloqué instalar y se instaló automáticamente. • Y: Yo me metí en una red social para ver fotos mientras se instalaba. (Anexo 3, intervención 3, 33-35). • No fue necesario instalar el software, simplemente colocar el disco en el dispositivo (Anexo 3, intervención 4, 33-34). • X: Esto no se quiere cargar. • V: ¿Y si pruebas otras opciones? • X: aquí solo te están describiendo cosas, no hay opción de jugar. (Anexo 3, intervención 5, 4-6). • V: ¿Fue fácil instalar este software? • Y: Sí • V: ¿Con qué lo comparan? • X: Con Silent Hill que fue un infierno para instalar y al final
--	--	--	--	---

				terminó en una estafa. (Anexo 3, intervención 6, 6-9).
	c. Elucidan expresiones ambiguas en los textos.			
	d. Clarifican las expresiones vagas de los textos.			
	e. Piden razones y criterios cuando no se han dado.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo frente a la duda. • Espectadores facilitan la resolución de problemas. • Sugerencias de parte de los participantes frente a la duda. • Búsqueda de soluciones con base en criterios. • La necesidad de señalamiento de criterios de juego para indicar que todos pueden participar. • La emisión de preguntas favorece el diálogo y la presencia de criterios. • El aprendizaje y el juego por intuición y a partir de lo que dicen los amigos. 	Piden explicaciones cuando no entiende algo. Conocen y reconocen las intenciones del fabricante.	<ul style="list-style-type: none"> • Y: yo no sé en dónde estoy, jejeje, (pide ayuda a X y a V) • V llama a Z para que ayude a Y quien no respondió a la pregunta de si el juego era divertido. • Z interviene y busca si se puede volar o romper • X pregunta a Y si no compró algo para salvarse • Y, ante el problema, sugiere salirse y volver a empezar, pregunta si puede hacerlos. • V afirma que puede salirse y reiniciar (Anexo 3, intervención 2, 61-67). • Y: Miren hay estrellas • ¿Y hay una luna? Porque está todo oscuro y si no hay una antorcha... • X: Puedes salir trepándote a un árbol (Anexo 3, intervención 2, 69-71). • Z da explicaciones de qué hacer con los materiales que encuentran. • X pide ayuda a I para hacer las antorchas. • V: Es importante saber que

		<ul style="list-style-type: none"> • Verificación de que es importante usar la razón frente a la emoción para resolver ciertos acertijos. • Suposiciones frente a situaciones desconocidas, por ejemplo, intenciones del fabricante. 		<p>todos cabemos en este juego, los que ven y los que juegan (Anexo 3, intervención 2, 88-91).</p> <ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Ustedes observan que hay una intención del fabricante al elaborar el juego? • X y Y: Sí • V: ¿Qué observan? • X: yo pienso que primero se enfocó en la creatividad, tienes dos modalidades de juego (creative y survaible) (Anexo 3, intervención 2, 189-193). • V: Z, ¿Qué te impulsó a venir aquí a ver lo que estaba pasando? • Z: No sé, porque me gusta el juego, entonces quería ayudarlas, para que ellas también se enteraran. • V: ¿Quién te enseñó el juego? • Z: Una parte fue un poquito de instinto y otra parte con mis compañeros y ellos me prestaban el teléfono y entonces yo preguntaba cómo busco esto... entonces ellos me iban explicando, también uno se puede descargar guías...(Anexo 3, intervención 2, 234-240). • Preguntan por respuestas a los acertijos y se preguntan entre ellas continuamente (Anexo 3, intervención 3, 15).
--	--	--	--	---

				<ul style="list-style-type: none"> • Se corrigen la ortografía entre ellas (Anexo 3, intervención 3, 19). • Verifican las respuestas y se asombran de las mismas y las que no acertaron (Anexo 3, intervención 3, 20). • Preguntan permanentemente para acertar las respuestas (Anexo 3, intervención 3, 25). • Comparan resultados obtenidos (Anexo 3, intervención 3, 29). • No consultamos instrucciones -entre risas- (Anexo 3, intervención 3, 37). • V: ¿Pidieron explicaciones cuando no entendieron algo? • Y: Sí, cuando no sabía una palabra pedía que me ayudaran o que me explicaran una palabra que otros creían una opción (Anexo 3, intervención 3, 53-55). • V: Cuando se presentaron incógnitas, ¿sintieron que era más bien emotiva la respuesta que racional o se presentaban los dos componentes? • X: yo creo que había que ser racional, solo que acompañado es difícil (Anexo 3, intervención 3, 58-60). • X afirma que no necesitó tener instrucciones o reglas de juego. • V: ¿por qué? Porque conocían el juego en virtual o
--	--	--	--	---

				<p>en físico...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y: Por ambas (Anexo 3, intervención 4, 34-37). • V: ¿Hay alguna intención del fabricante con este juego? • X: Hacerte bajar de peso en casa. • Y: Que te diviertas en familia porque este juego es multi jugadores (Anexo 3, intervención 4, 74-76). • ¿Qué hacemos, descargarnos otro? (Anexo 3, intervención 5, 7). • V: ¿Necesitaron pedir instrucciones pedir instrucciones para poder jugar? • X: No, el juego te da las instrucciones y tú haces lo que quieres con ellas (Anexo 3, intervención 6, 10-11). • V: ¿Hubo cosas que no comprendieron a lo largo del juego? • X: Comprendimos todo (Anexo 3, intervención 6, 22-23). • V: ¿Y viendo esa dificultad pediste explicaciones? • Y: No (Anexo 3, intervención 6, 26-27). • V: ¿Cuáles creen que son las intenciones de quien fabricó el juego? • Y: Volver adictos a los jugadores. • X: Que compren puntos para así ganar dinero (Anexo 3,
--	--	--	--	---

				intervención 3, 82-84). <ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Alguna intención particular del fabricante? • X: No (Anexo 3, intervención 6, 51-52).
	f. Reconocen que es erróneo dar cosas por sentado.			
	g. Identifican inconsistencias en las discusiones.			
	h. Señalan supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.			
	i. Identifican falacias en razonamiento formales e informales.			
	j. Se cuestionan sobre la correcta aplicación de los procedimientos de investigación.			

Tabla 7
Experiencia con adolescentes: Subdimensión de sensibilidad al contexto

Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de las respuestas
2. Sensibilidad al contexto	a. Distinguen los matices de significado provenientes de las diferencias culturales.			

	b. Distinguen matices de significado provenientes de distintos puntos de vista.			
	c. Reconocen diferencias debido a la pluralidad lingüística, de áreas de conocimiento y de esquemas de referencia.			
	d. Defienden la autenticidad e integridad de las interpretaciones de los textos.			
	e. Exigen precisión en las traducciones.			
	f. Observan que los significados de las definiciones se modifican en función al contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Hay interés por el videojuego mas no por su origen. • Hacen suposiciones frente a la falta de información, ejemplo, el origen del videojuego. 	Conocen el origen del videojuego.	<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Conocen el origen del juego? • X y Y: No • V: ¿Y les interesa? • X y Y: No (Anexo 3, intervención 3, 44-47). • V: ¿Conocen el origen de este juego? • X: sí, unos chinos sin oficio que querían poner a la gente a hacer ejercicio en su casa y después terminaron rompiendo televisores en lugar de hacer bajar de peso a la gente. • V: esa es una buena

				<p>suposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y: sí, es algo así, yo creo que quieren dar una mejor alternativa para hacer ejercicio y no tener que pagar clubes costosos donde tener canchas sino tener todo en casa. (Anexo 3, intervención 4, 38-45).
	g. Notan que los cambios de significados se deben a alteraciones en el énfasis dado.			
	h. Reconocen que los cambios de significado resultan de variaciones en las intenciones de los hablantes.			
	<p>i. Notan diferencias entre las situaciones actuales y situaciones pasadas aparentemente semejantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay comandos del teclado que se repiten en todos los juegos. • Se repiten patrones a lo largo del videojuego pero cambian algunas condiciones. • Pautas repetidas. 	<p>Patrones repetidos a lo largo del juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • V: Cuando entraron en el juego ¿era sencillo manejarlo? • X: Sí • Y: Me costó más • X: Uno sabe que con todos los juegos hay comandos que se mantienen. En todos los juegos uno sabe que con la S, W, la A y la D te mueves siempre (Anexo 3, intervención 2, 150-154). • V: ¿Vieron en el juego patrones que se repetían? • Y: Sí, si te mueres igual regresas a tu propio mundo. • V: ¿Y eso es un patrón que

				<p>se repite constantemente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • X: Solo si mueres. • V: ¿Sucede y se repite? • Y: pero te cambian de posición, si moriste en el pueblo, por ejemplo, te ponen en la zona de montaña (Anexo 3, intervención 2, 182-187). • V: ¿Hay patrones que se repiten en los juegos? • Y: Sí, la forma de sacar en tenis de los muñequitos y de jugar, por ejemplo, en la primera partida los jugadores del Wii hacen todo y en la segunda tú haces todo (Anexo 3, intervención 4, 66-68). • V: ¿Había patrones a lo largo del juego? • Y: Por ejemplo, como se disponían espacialmente los animales. • X: y como había que matarlos (Anexo 3, intervención 6, 35-37). • Y: ¿En los distintos torneos se repitieron patrones? • X y Y: Sí • X: Por ejemplo, mamífero con m me aparecía muchas veces, luego todo lo de países estaba en España y no me gustó porque yo soy venezolana (Anexo 3, intervención 3, 74-78).
	j. Buscan diferencias entre			

	situaciones que parecen similares cuyas consecuencias son distintas.			
--	--	--	--	--

Tabla 8
Experiencia con adolescentes: Sudimensión orientado por criterios

Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de las respuestas
3. Orientado por criterios	a. Valores compartidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencian lo que se considera está bien de lo que está mal en el videojuego. • Reconocimiento de diferentes sistemas de valores presentados en el videojuego a la vida real. • Las cosas tienen valor en función de lo que te pueden dar. 	Presencia de valores. Valoración de acciones de los personajes a lo largo del videojuego.	<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Pueden diferenciar en el juego el bien y el mal? • X y Y: Sí • Y: Lo malo es lo que te ataca, lo bueno eres tú. • X: Un pollo, una oveja es bueno, es lo que es tu amigo, un calamar gigante no. • V: ¿Hay otro sistema de valores en el juego? • X y Y: sí • V: ¿Es el mismo que en el mundo real? • X y Y: No (Anexo 3, intervención 2, 165-172). • V: ¿Ustedes logran valorar lo que es cada uno de los personajes? • X: sí • V: ¿De acuerdo a qué los valoran? • X: Yo los valoro por ejemplo, los clíper que te pueden destruir las cosas pero cuando tú logras cazar uno y matarlo, ellos te dan pólvora y eso te ayuda a hacer...

				<ul style="list-style-type: none"> • V: entonces, tú los valoras en función de lo que te dan o no (Anexo 3, intervención 2, 221-226). • V: En el juego pasado hablábamos del bien y del mal, ¿en este tipo de juegos hay presencia de este tipo de elementos? • X y Y: no, es un juego que lo puede jugar hasta E. • V: ¿y en la selección de las palabras había presencia de esto? • X: No, a menos que quisieras usarlas con doble sentido. • V: ¿Qué te ofrece el juego? • X: Pasar el rato. • Y: Adicción (Anexo 3, intervención 3, 66-73). • V: ¿Percibieron algunos valores en particular? • X: No, esto es pura diversión (Anexo 3, intervención 6, 49-50).
	b. Convenciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de relación entre personajes y situaciones a partir del diálogo e intercambio de ideas. 	<p>Conversación con sus compañeros sobre relaciones entre personajes, situaciones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • X: ¿Sabías que hay champiñones gigantes? Apuesto que soy un Elfo • Yo te juro que soy un Elfo (Anexo 3, intervención 2, 43-44). • Y: Hay un calamar en el agua • X: Noooo en serio (Anexo 3, intervención 2, 50-51). • X: A mí me gusta, estoy divirtiéndome aquí destruyendo la propiedad privada (Anexo 3, intervención 2, 58-59).

				<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Había condiciones para avanzar en el juego? • Y: No • X: Ganar • Y: Es decir, el juego te dice cómo vas avanzando y si pierdes pierdes puntos de avance (Anexo 3, intervención 4, 69-73).
	c. Esquemas comparativos comunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Comparan nivel de diversión, de exigencia, de posibilidades de jugabilidad. 	Compara un juego con otro previamente utilizado.	<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Con qué juego pueden comparar esta experiencia? • X: Con A Pensar solo que con tiempo. • V: ¿Cuál es más divertido? • Y: Este, aunque es aburrido si lo juegas sola. • X: A Pensar (Anexo 3, intervención 3, 61-65). • V: ¿Compararon este juego con otros que habían jugado? • Y: Con el Wii Sport solo que es como más avanzado • X: Con otro juego de un amigo que no recuerdo el nombre • V: ¿Vieron algo así como en el Minecraft que había bien y mal? • X: Hay solo ganas de ganar • Y: y de hacer ejercicio (Anexo 3, intervención 4, 60-65). • V: ¿Qué les pareció este juego en relación con los otros? • X: Aburrido • Y: Me gustó más este juego que estar sentada en la computadora. • V: ¿Prefieres jugar con C o

				<p>con otra persona?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y: Con cualquiera (Anexo 3, intervención 4, 87-91).
	d. Requisitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuye el interés por el juego al tener que consultar las instrucciones. • Ansiedad por iniciar el juego no por entender las instrucciones. • Preguntas para aclarar dudas para avanzar. • Comparar dispositivos -tabla y pc- y sus condiciones para jugar. • Actuar por instinto cuando no hay reglas de juego. • Diálogo para comprender las reglas del juego. 	<p>Solicitó instrucciones o reglas de juego. Condiciones para avanzar en el juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se buscan alternativas para instalar y jugar. • Va disminuyendo la emoción por el juego (Anexo 3, intervención 1, 15-16). • V: Las instrucciones del juego son las siguientes, van a entrar (se dan las indicaciones para esto), se observa ansiedad para iniciar el juego. • X: Necesitamos nombre de usuario. • (...) • Y: Aparece un anuncio (Anexo 3, intervención 2, 6-8; 12). • Z ayuda a Y a jugar • Sacan a Z del juego (Anexo 3, intervención 2, 41-42). • X: Tengo una duda, si llego a encontrar regston me dejas hacer una casa que brille en la oscuridad? • V: ¿Qué tengo que ver yo con esa decisión? • X: No sé, es que como tú eres la administradora. • V: No, yo soy la observadora (Anexo 3, intervención 2, 78-82). • V: ¿Ya habían jugado este juego? • X y Y: Sí, pero nunca en computadora. • V: ¿Por qué les emociona

				<p>tanto?</p> <ul style="list-style-type: none"> • X: Porque en computadora es diferente y lo ves todo distinto. • Y: En la tabla no tienes todas estas funciones. • X: En la tabla hay reglas y en la computadora es todo sin control. • V: Entonces, ¿Cómo sabes que tienes que actuar si no hay reglas? • Y: (silencio) por instinto. • V: ¿Qué es un instinto? • X y Y: Un impulso que te motiva a hacer algo, como matar gente (en el juego) (Anexo 3, intervención 2, 140-149). • Y y X interactúan permanentemente y piden ayuda al resto de los observadores (Anexo 3, intervención 3, 22). • V: ¿Sintieron la necesidad de consultar las reglas del juego o instrucciones? • Y: No consultamos instrucciones (entre risas) (Anexo 3, intervención 3, 36-37). • V: ¿Reconocieron cuáles eran las condiciones para avanzar en el juego? • Y: Sí • X y Y: Responde bien o apaga (Anexo 3, intervención 3, 79-81). • V: ¿Se pusieron de acuerdo
--	--	--	--	--

				<p>para ayudarse o fue algo espontáneo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • X y Y: Fue espontáneo (Anexo 3, intervención 3, 93-94). • V: ¿Tomaron entre ustedes decisiones para entender las reglas del juego? • X y Y: Sí (Anexo 3, intervención 3, 95-96). • Cambian a Bowling, W señala las instrucciones del juego y los comandos que deben usar para participar del juego (Anexo 3, intervención 4, 24-25).
	e. Perspectivas.			
	f. Principios.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de fundamentos para realizar ciertas acciones. 	Fundamentos para realizar acciones.	<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Hay principios para realizar las acciones? • X: Sí, necesitas saber leer, escribir, tener cultura general (Anexo 3, intervención 3, 85-86). • V: Observaron si había unos principios para realizar las acciones del juego? • Y: Sí, tiene que ver con, por ejemplo, apretar A y B en determinados momentos, entonces sí (Anexo 3, intervención 4, 77-79). • Comparten lo que encuentran en el juego y lo que pueden hacer con cada cosa. • Y: Un conejo que hace caca. • X: Mátalo, la carne de conejo debe ser buena. • Z: Con la caca de conejo se puede hacer carbón.

				<ul style="list-style-type: none"> • X: Qué sabes si en la vida real puedes hacer una parrillada con la caca de conejo (Anexo 3, intervención 2, 45-49).
	g. Reglas.			
	h. Estándares.			
	i. Definiciones.			
	j. Hechos.	<ul style="list-style-type: none"> • Describen el proceso para la toma de decisiones. • Impulsos vs. raciocinio. • Reconocen la importancia de decidir fundamentándose en razones. 	<p>Usa razones y no emociones para resolver problemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • V: Les preguntaba antes si ustedes estaban conscientes de que estaban tomando decisiones, porque ustedes trabajan con impulsos e instintos, ¿eso es así? ¿Qué era primero, el impulso y luego se daban cuenta de que estaban tomando una decisión o que estaban tomando decisiones y luego reaccionaban? • Y: no, no, no, primero tú, por ejemplo, ves una cabrita, primero dices “qué lindo el animalito” y luego “cónchale, esto me puede dar los cuernos me puede dar la carne, vamos a matarlo, y vas y lo matas”, pero hay momentos, como cuando tienes un zombie atrás, que simplemente te vas a voltear y le vas a dar, no importa qué te dé lo vas a matar y listo, si no él te mató a ti. • V: Entonces hay como una duplicidad entre ambos modos de responder al juego. • Y: sí (Anexo 3, intervención 2, 194-204).

				<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Ustedes pensaban frente a esta rivalidad sobre algún criterio o era pura emoción? • X: Emoción pura, heredada de lo que veo en mi papá cuando juega. • Y: Yo pensé un poco, por ejemplo, en no decirle tantas cosas a C porque me iba a pedir otra partida y otra partida hasta ganar (Anexo 3, intervención 4, 55-59). • V: ¿Qué era más relevante en el juego, sus emociones o sus decisiones sobre ciertos criterios? • X: La decisión, si hubiese sido por mí los mataba a todos pero se movían mucho (Anexo 3, intervención 6, 32-34).
	k. Pruebas.			
	l. Propósitos.			

Tabla 9
Experiencia con adolescentes: Subdimensión juicios razonables

Subdimensión	Indicador	Palabra clave de la respuesta	Contenido para el análisis	Texto de las respuestas
4. Juicios razonables	a. Acuerdos tras deliberaciones.			
	b. Veredictos tras ensayos o encuestas.			
	c. Decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo para resolución de problemas. • Diálogo para toma 	Conversa con sus compañeros para realizar arreglos para el juego.	<ul style="list-style-type: none"> • X: Estoy matando todo, debí hacerme una camita y quedarme aquí. • Y: Busca una abeja y máatala.

		<p>de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Apoyo mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • X: ¡Tienes un castillo y un Pueblito! Qué... • Y: Aquí hay personas las voy a matar. • Z: No las mates que esas personas... aprieta una tecla, todas las teclas. Creo que con Y se puede abrir la puerta (Anexo 3, intervención 2, 72-77). • V: ¿Si tuvieras que conectarte en red? • X: Me gustaría porque así puedo conectarme con mis amigos. • V: ¿Has jugado en red? • X: Una vez jugué, fue divertido porque hicimos una alianza y empezamos a matar a todos, etc. (Anexo 3, intervención 2, 119-123). • V: Al jugar juntas estaban pendientes de lo que hacía la otra. • X: Sí estaba pendiente porque quería saber lo que había seguido S. Porque si había una ruta de flores para conseguir un pueblo, probablemente si yo seguía la misma ruta de flores encuentro el pueblito (Anexo 3, intervención 2, 155-158). • V: Vi que conversaron mucho entre ustedes, una de esas conversaciones fue para arreglar la manera de jugar o avanzar en el juego. • Y: Sí porque nos
--	--	--	---

				<p>preguntábamos una a la otra palabras que comenzaban por la letra que pedía el juego (Anexo 3, intervención 3, 89-92).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversan y negocian entre ellas, se molestan con las acciones de los jugadores, celebran los triunfos (Anexo 3, intervención 4, 8-9). • V: ¿Trataron de apoyarse en el otro para resolver situaciones? • X: No, era rivalidad pura (Anexo 3, intervención 4, 53-54).
	d. Determinaciones.			
	e. Soluciones a problemas reales o teóricos.	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativas. • Indiferencia frente a valores empleados para utilizar diversas alternativas. • Intención de diálogo para buscar alternativas. • No siempre había alternativas para resolver situaciones. 	<p>Reconoce diferentes opciones para resolver una situación. Toma decisiones con los participantes para resolver problemas del juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Les gusta matar en el juego? • Y y X: Sí • V: ¿Por qué? • X: Porque cuando matas y tienes materiales valiosos te los quedas. • V: ¿y si es una persona? • X: ¿En la vida real? • V: No, en el juego • X y Y: No importa, lo matas y ya • V: ¿Por qué? • X: Porque así tienes más cosas tú, sé que suena individualista, pero este juego es de supervivencia, no de hacer amiguitos, no vamos a tomar el té (Anexo 3, intervención 2, 124-134). • V: ¿Se daban cuenta a lo

				<p>largo del juego que hacían algo mal?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y: Sí • V: ¿Y qué producía eso en ustedes? • X: Angustia, porque por ejemplo, no conseguí carbón, entonces no podía cocinar el pollo que conseguí y estoy muriendo de hambre. • Y: en mi caso Z me ayudó y fui a la montaña y allí encontré carbón (Anexo 3, intervención 2, 159-164). • V: ¿Conversaron durante el juego para ponerse de acuerdo en algo? • X: En estos 20 min. no, pero con un poco más de tiempo yo le hubiese preguntado a Y cuando se hiciera de día en el juego, qué hizo para encontrar el pueblito. • V: ¿Hubiesen hecho intercambios de información? • Y: Hubiésemos hecho intercambios de información (Anexo 3, intervención 2, 205-209). • V: ¿Observaron que en algún momento debieron hacer otra cosa a la que hicieron inicialmente? • Y y X: Escribir bien las palabras, pero nada más (Anexo 3, intervención 3, 50-52). • V: ¿Reconocen que habían diferentes opciones para
--	--	--	--	---

				<p>resolver una situación?</p> <ul style="list-style-type: none"> • X: Sí, al preguntar a otros se presentaban diferentes opciones (Anexo 3, intervención 3, 56-57). • V: ¿Tuvieron que tomar decisiones? • Y: Sí • V: ¿Entre ustedes? • Y: No (Anexo 3, intervención 4, 80-83). • V: ¿Y te diste cuenta si quizás había varias opciones para resolver el problema? • Y: No, las letras eran chiquitas y no podías leer (Anexo 3, intervención 6, 30-31).
	f. Clasificaciones o categorizaciones.			
	g. Evaluaciones.			
	h. Distinciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo. • Intercambio de ideas sobre distintos puntos de vista. • Reacciones provocadas por intervenciones de un adulto significativo. 	<p>Discusión entre los jugadores sobre diferentes puntos de vista relacionados con el videojuego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Y: Me dijeron que se pueden construir montañas rusas. • X: Pero eso es en modo creativo. • Y: ¡Vamos a hacer Disney! • X: Vamos a hacer un estado en el que se encuentre Howards, Panen [sic] y la ciudad de Divergente que es Chicago, qué más se puede encontrar allí? • Y: ¡Ah! La Tierra Media, el Callejón Diagonal... Falta poco para la instalación. • X: Mi casa va a tener flores (Anexo 3, intervención 2, 23-29).

				<ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Ustedes consideran que este juego es difícil? • Y y X: Nooo • Y: Excepto cuando hay que matar al conejo • X: Excepto cuando es de noche y luego encuentras a un montón de gente jugando compartido y te matan para robarte tus cosas, eso sí es difícil (Anexo 3, intervención 2, 52-56). • X: A mí no me dieron un pueblo sino un hongo gigante y unos... calamares. • Y: yo estoy feliz porque tengo un pueblito, una montaña llena de lava y muchos minerales (Anexo 3, intervención 2, 100-102).
	i. Conexiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación. • Valores compartidos entre el mundo real y el videojuego. • Actividades compartidas con la vida real. • Videojuego como posibilidad para la resolución de problemas y toma de decisiones de situaciones reales. 	Expresa que lo visto en el videojuego se refleja en la vida real.	<ul style="list-style-type: none"> • X: Porque en el mundo real pueden haber cosas malas y buenas, pero a veces confías en una persona que parece mala y resulta buena, aquí no, aquí ves un bicho que es malo, tienes que matarlo y punto, o te alejas o lo matas (Anexo 3, intervención 2, 173-175). • V: ¿El juego expresa cosas de la vida real? • Y: Sí • V: ¿Por ejemplo? • Y: Por ejemplo, para mí, Caracas es una selva y Minecraft es como una selva, tú quieres algo y lo consigues y haces lo que sea para

			<p>conseguirlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • X: Yo creo que tiene factores de la vida real porque tienes que trabajar para conseguir lo que quieres, en este juego también, y siempre en la vida real van a haber obstáculos y siempre en la vida real hay obstáculos, no es que todo se hace fácil y cuando juegas conectado tienes que negociar con la gente para que se hagan alianzas (Anexo 3, intervención 2, 210-220). • V: ¿Lo que vieron en el juego se expresa en la vida real? • (...) • Y: En la tarea de Castellano. • X: exacto • Y: o geografía • V: y química? • X y Y: no, bueno sí, cuando te preguntan componentes • Y: bueno, realmente en todas las materias del colegio • X: menos la de los deportes (Anexo 3, intervención 3, 97-107). • V: ¿Lo que ven en el videojuego se relaciona con la vida real? • Y: Sí • X: Sí (Anexo 3, intervención 4, 84-86). • V: ¿Lo que aparece en el juego es parte de la vida real? • X: Si te gusta cazar sí. • Y: Tiene que ver con la vida
--	--	--	--

				<p>real pero no es algo que toodo el mundo haga.</p> <ul style="list-style-type: none"> • V: ¿Y tiene que ver con el maltrato animal? • Y: Sí claro porque no se puede matar a un ciervo por pura diversión (Anexo 3, intervención 6, 53-57). • V: ¿Qué diferencia ven entre este juego y Minecraft? • Y: que el juego de la semana pasada te dejaba más en “trance” y en este necesitas estar en contacto con la realidad (Anexo 3, intervención 3, 108-110).
	j. Deliberaciones.			

Anexo 6: Entrevista semiestructurada - videojugadores expertos

Entrevista Videojugadores Expertos

Las preguntas que voy a realizar son sobre tu experiencia personal como videojugador(a).

1. Nombre y apellido, edad.
2. ¿Desde qué edad eres videojugador?
3. ¿Puedes definir videojuego?
4. ¿Cómo te iniciaste en los videojuegos? ¿Alguien te introdujo? ¿Alguien te enseñó?
5. ¿Juegas más con consola, PC, celular, otro dispositivo?
6. ¿Prefieres juegos en red a otros tipos de videojuegos?
7. ¿Prefieres juegos piratas u originales?
8. ¿Qué tiempo sueles jugar (por día, días de la semana)?
9. Según tu experiencia ¿Juegan más los niños o las niñas?
10. ¿Hasta qué edad promedio has visto hay más deseo de jugar?
11. ¿Juegas con tu familia? ¿Por qué?
12. ¿En dónde prefieres jugar?
13. ¿Qué lugares se frecuentan en Caracas para jugar?
14. ¿Has usado en algún momento videojuegos no permitidos para tu edad?
15. Habilidades que crees puedes desarrollar jugando videojuegos.
16. ¿Se puede desarrollar una mejor capacidad de pensamiento usando videojuegos?
17. ¿En qué piensas cuando se habla de prejuicios sobre los videojuegos?
18. ¿Qué diferencias (socialización, desarrollo motos y cognitivo, económicas) encuentras entre quien juega un videojuego y quien interactúa con un juego tradicional o un juego de mesa?
19. ¿Crees que en los videojuegos se presentan estereotipos (etiquetas) sobre el papel del hombre y la mujer?
20. ¿Crees que los videojuegos producen adicción? ¿Por qué? ¿Se puede salir de la adicción a los videojuegos?
21. ¿Cuáles son los factores que pueden permitir un uso razonable y gratificante de los videojuegos?
22. ¿Conoces la legislación en relación a los videojuegos?
23. ¿Cuál es tu juego preferido? ¿Qué juego no te ha gustado?.

Entrevista No1. G

1	Tengo 29 años
2	Soy estudiante de Artes mención cine de la Universidad Central de Venezuela
3	Estoy este semestre metiendo mi tesis que espero defenderla a finales de año
4	Que se trata precisamente del medio de los videojuegos
5	Abordado desde la narratología, los estudios narrativos
6	Para tratar de identificar de qué manera el estilo de Hollywood
7	Del cine clásico de Hollywood se ha adaptado o se ha filtrado
8	En los videojuegos para contar historias y si esto efectivamente es así
9	Si efectivamente los videojuegos han tomado de la industria del
10	Entretenimiento De Hollywood patrones de contar historias para
11	ellos contar historias también.
12	¿Desde qué edad estás jugando?
13	Desde los 4 años
14	¿y qué juegas a los cuatro años?
15	En videojuegos a los cuatro años jugué Atari 4600 y luego jugué
16	Nintendo, Súper Nintendo, seguí con Nintendo casi hasta 1998 que salió el
17	Playstation y desde El Playstation si he sido un poco más del lado de Sony,
18	entonces Playstation I, Playstation II, III, he disminuido del lado
19	del Nintendo y me he inclinado más hacia el Playstation
20	¿Cómo definirías un videojuego?
21	El término formal es un juego, que un juego se define por sus reglas
22	Es una estructura, es una serie de reglas, planteadas
23	Según un fin, con unos propósitos específicos
24	Pero que esa serie de reglas y estructuras, se aplican o son necesarias
25	Necesitan una estructura de video, un sistema de video
26	En este caso la televisión. O sea, un videojuego es eso,
27	Cuando tú tomas una estructura, construyes un juego, que en este caso
28	Necesita Hardware, necesita software, necesita muchas cuestiones técnicas
29	Desde el punto de vista de la tecnología y lo haces con ayuda de un
30	Aparato de video.
31	¿cómo entraste en este mundo?
32	Yo recuerdo que mi mejor amigo, sus padres le compraron un Nintendo y
33	yo comencé a jugar en su casa, comenzamos a jugar y nos gustó, inclusive yo
34	creo él Sigue jugando aunque él ya tiene hijos, ya formó su vida, pero sigue
35	Jugando de vez en cuando, yo si soy más asiduo y juego casi todos los días
36	con cierta regularidad pero no fue una cuestión muy... fue casual si se quiere.
37	¿Considerarías que fue este amigo el que te introdujo?
38	No, bueno, puede ser, somos muy cercanos desde que tenemos un año
39	Entonces siempre la pasamos juntos y bueno, me imagino que en ese momento
40	Surgió el Nintendo, estaba como de moda, llegando acá en Venezuela
41	Creo que era el 88 – 87, estaba como que de moda tener eso
42	Entonces le compraron uno y comenzamos a jugar.

43	Ahora, de si fue el que me introdujo, no lo vería así, yo creo que fueron las
44	Circunstancias, es como comprar una pelota de fútbol para un niño.
45	¿Tus padres cómo lo vieron? En ese momento y ahora
46	En ese momento ellos, normal pues, seguimos jugando y creo que al año
47	Siguiente me compraron un Nintendo a mí, en adelante, que vieron que me
48	Gustaba Muchísimo todos mis regalos de cumpleaños y Navidad, todo era
49	Videojuegos.
50	Tú podrías decir que para ellos era positivo que tu jugares videojuegos
51	En ese entonces sí
52	Y ahora ¿qué piensan?
53	Ahora no tanto, ahora no que estoy tomando la cuestión de los videojuegos
54	desde un punto de vista serio, pero sí unos años atrás no les gustaba el hecho
55	de que dedicara tanto tiempo a jugar videojuegos. Al principio fue algo normal,
56	como un niño con un juguete, pero ya más adelante... nunca fueron...
57	quizás comentaban que para ellos no era necesario estar tanto tiempo jugando
58	videojuegos, esa era su opinión, pero nunca fue una cuestión maniquea
59	si se quiere...
60	No es blanco o negro
61	Exacto, fue como su opinión y ahora lo ven un poco más abierto porque saben
62	que esto es una investigación que va a ser importante para mi vida académica.
63	Y tú ¿cómo ves los videojuegos cómo impactó tu vida?
64	Yo los veo desde muchos puntos de vista.
65	Perdón, y a lo largo de tu vida
66	En ese momento de mi infancia era como un juguete, y me gustaba mucho y
67	disfrutaba mucho desde el punto de vista del juguete
68	pero hubo un punto, me imagino que fue en mi adolescencia, no sabría
69	especificar, que sí me di cuenta que había algo ahí que era interesante
70	a parte de todo el hecho de que eran estructuras que estaban construidas
71	para entretener y ser divertidos, había una posibilidad de que eso llevara
72	también a otras cosas que uno pudiese pensar sobre eso,
73	e inclusive, fue jugando uno de estos juegos, el final de uno de estos juegos,
74	me impactó tanto, que me pregunté ¿por qué pasó esto?
75	¿por qué sucede esto? Que quizás sucede con una película
76	aquí tiene que haber algo, que esté más allá del simple entretenimiento y que
77	Sea algo más que un juego, tiene que haber algo que efectivamente esté ahí
78	y que se configure de cierta manera para generar ciertos efectos.
79	De allí surgió, como ya tenía estudios en el análisis fílmico, te vas
80	Dando cuenta que toda esta estructura, se configuran de una manera para que
81	Uno se produzca, en cine se llama "transparencia" para que te sientas atrapado
82	Por La película y que te vuelvas uno...
83	Entonces, tú podrías decir que esta pregunta del por qué sucede esto en El Videojuego aparece más lejos en tu vida, no al principio
84	Claro
85	OK
86	¿Con qué juegas más, con pc, con celular, tienes algún dispositivo portátil?

87	Yo creo que por temporadas, depende del (...) yo tengo la suerte de la última
88	Generación de consolas por generaciones, entonces, de la última generación,
89	de la penúltima generación como que tenía la mayoría de las consolas,
90	Dependiendo de los títulos que iban saliendo, de cual me interesaba y cual no,
91	yo iba jugando, entonces de repente salió un juego que me gusta mucho, le
92	dedico un tiempo a jugarlo.
93	Pero si sale otro en la otra consola lo juego.
94	Hace, desde el 2010 estuve jugando bastante en computadora porque jugué un
95	multiplayer.
96	¿Multiplayer son varios jugadores?
97	Multiplayer es que hay muchos jugadores, en este caso es un juego de rol
98	Masivo multiplayer, que juega un gentío de una región del mundo. Estuve
99	dedicado a jugarlo aproximadamente dos años y medio. Espero comenzar a
100	jugarlo de nuevo cuando vuelva.
101	¿Prefieres los juegos en red o los juegos en solitario?
102	Ta difícil, por lo general me gustan (se queda pensando) creo que los juegos en
103	Solitario, pero es que el problema está en que los juegos single player o en
104	Solitario los tomo para analizar, para hacer crítica, cómo está diseñado, cómo
105	es la historia, cómo se da esa historia, como se da la presentación, todo,
106	mientras que en los Multiplayer uno puede hacer eso pero es algo más masivo
107	(...) uno puede pasar días y días investigando y leyendo, porque de hecho el
108	juego, este año, no el año que viene cumple diez años en servicio, entonces hay
109	mucha historia detrás de eso, ha sido renovado varias veces, siempre va
110	saliendo nuevo contenido, es una
111	experiencia, desde ese punto de vista, que abarca muchísimo más.
112	Sobre el consumo de estos videojuegos, por tu experiencia y lo que has visto en general, se prefiere el juego pirata o el original
113	Desde mi experiencia y lo que he visto, siempre va a depender, aquí depende de
114	Básicamente en este país, es más factible conseguir un juego pirata y es más
115	Económico, que un juego original. Yo tengo casos de amigos que
116	compran todos sus
117	juegos originales, pero hay mucha gente como yo
118	que no puede darse el lujo de hacer
119	eso. Entonces siempre va a ser una cuestión que depende de la región geográfica
120	Del ingreso de la persona como tal. En este país
121	en particular yo creo que la tendencia es más hacia el juego pirata por nuestras
122	condiciones económicas y esto sería especular. También en la industria del cine
123	nosotros no nos podemos dar el lujo
124	De comprar todas las películas, si acaso de asociarnos a un club de video, pero eso
125	Como que no está muy de moda ahorita. Podemos tener acceso a material copiado
126	Que (...)
127	¿Cuántas horas juegas al día y en la semana?
128	Eso depende también, del periodo del semestre en que estoy, depende del juego,
129	cuando estaba jugando ... dedicaba como 4 horas al día hace uno o
130	dos años, y siempre

131	por lo menos una hora, una hora y media, antes de acostarme por lo general, esto
132	A diario.
133	¿Cómo compaginas 4 horas de juego con la universidad?
134	Cuando estoy en momentos, que son clave, que tengo finales, etc., por lo general
135	No juego o juego muy poco, siempre es al final del día, como ponerse a ver novelas
136	Antes de dormir.
137	No sé si has visto al público infantil, o adolescentes en etapas tempranas, ¿son los niños o las niñas quienes juegan más?
138	Históricamente han sido los niños, aunque últimamente las audiencias femeninas
139	Se han incrementado.
140	¿Qué ha hecho que la audiencia femenina se incremente?
141	Hay una cosa muy particular desde hace unos cuatro o cinco años que es que están
142	De moda las subculturas Kick (sabelotodo) o las culturas Nerd (amante de la
143	ciencia), esto ha propiciado las audiencias de hombres como mujeres.
144	Me has comentado que has jugado toda tu vida, pero qué edad ves tú que es más crítica para el uso de los videojuegos, dónde se potencia el deseo de jugar? ¿hay una edad o es una línea continua a lo largo de la vida?
145	No lo sé, porque precisamente el hecho de que yo haya jugado toda mi vida me
146	Aleja un poco de saber si hay un punto en particular en que esto sea así. Yo
147	recuerdo que cuando comencé a jugar me gustaba muchísimo, también a los 11 o
148	12 años, también porque mi familia se asoció a un videoclub y allí comenzó más el
149	interés y jugué mucho, por ejemplo en mi caso, que no será el general, siempre
150	que hay una generación nueva de hardware, de consolas de videojuegos hay como
151	un repunte de interés de ver qué es lo nuevo, y siempre hay una época del año en
152	Que estadísticamente, a partir de noviembre – septiembre las casas
153	desarrolladoras sacan lo fuerte y entonces en esa época la gente anda super
154	entusiasmada.
155	O sea, tú dirías que más que por una edad se tiende a movilizar en función de lo que la industria ofrece
156	En mi caso particular sí
157	¿Juegas en algún momento con tu familia? ¿Qué tal esa experiencia?
158	Más cuando era niño, jugábamos Nintendo y creo que porque en ese momento
159	estaba de moda lo de los videojuegos y recién trajimos el Nintendo, también pasó
160	con el play station, y a mi mamá le gustaba también un poco y jugábamos.
161	¿En dónde prefieres jugar?
162	Mi sitio de jugar es mi cuarto, es mi espacio de jugar, si estoy solo en mi casa, a
163	Veces saco mi consola y la pongo en la sala.
164	¿Tienes algún acondicionamiento especial para jugar?
165	Siempre tienden a ser las mismas, apago las luces, siempre a la misma hora, 9-10
166	de la noche, cuando me voy a dormir, a menos que sea un fin de semana y esté
167	Enfiebrado con un juego entonces juego en la tarde.
168	¿Hay lugares específicos para jugar en Caracas donde los muchachos se reúnen para jugar?
169	Antes cuando no existía la ley de videojuegos y juguetes bélicos, existían lugares,
170	sobre todo en los centros comerciales, más que todo de Arcades, que

171	Históricamente tú vas a los sitios y juegas. También hubo un tiempo que ya no
172	tanto se jugaba en los Cybers, que fue hace como 10 años más o menos. Era un
173	boom por un juego que se llama Under Strike y que todavía está de moda,
174	entonces los chamos, salían del colegio y jugaban en el cyber.
175	¿Siendo niño o adolescente jugaste juegos clasificados?
176	Sí, pero es difícil, porque eso ahorita es un campo un poco más polémico por dos
177	cosas, antes el desarrollo tecnológico de los videojuegos no permitía los niveles de
178	realismo que hay ahora, entonces ahora cualquier cosa que hay va a ser más
179	Atractivo que antes, la asociación de SRP (es una asociación que regula el
180	contenido de los videojuegos por edades, eso fue a mediados de los 90 si no me
181	equivoco, con el play station, y antes de eso la mayoría de los videojuegos no
182	tenían clasificación por edad, antes casi no existían videojuegos para adultos,
183	ahora sí los hay, pero eso es un tema
184	polémico porque no se divide esa imagen del videojuego como juguete, entonces
185	Se empieza asumir que es un medio y que ese medio conlleva una responsabilidad
186	y que ves el caso de esos padres que compran a sus hijos juegos clasificados,
187	buenos en cuanto a producción pero no en cuanto a valores, pero llegando a
188	audiencias que no deben consumirlo. Es difícil porque la imagen sigue siendo la de
189	un juguete.
190	¿Tú coincidirías con aquello de un videojuego es bueno no solo por el aspecto técnico sino también por el contenido?
191	Lo que define un videojuego bueno es lo mismo que en teoría define una película
192	bueno, una película buena tiene que funcionar como película, decir algo de tal o
193	Cual manera, según tal o cual crítico, que no depende de lo que dice sino de cómo
194	lo dice, eso mismo pasa con los videojuegos solamente que aplicas el factor de la
195	interactividad que es lo que lo define. Entonces, un videojuego bueno se define a
196	Nivel de diseño, si sus estructuras funcionan bien, si te diviertes jugándolo, si
197	tiene una buena historia, hay videojuegos que tienen un sistema muy bueno pero
198	que la historia es muy pobre y al revés.
199	A nivel de habilidades, ¿qué crees que se puede desarrollar con el uso del videojuego?
200	La coordinación ojo-mano, eso está súper confirmado, la capacidad de tomar
201	decisiones, hay estudios sobre la resucción del tiempo sobre las decisiones, el
202	aprendizaje en cuanto al planteamiento de hipótesis y resolución de problemas, lo
203	favorece el ensayo y error.
204	Es decir, se desarrollan habilidades motoras ¿pero también habilidades cognitivas?
205	Sí, lo de la habilidad motora está súper confirmado, el desarrollo cognitivo creo
206	Que hay aportes sobre eso
207	(...)
208	Es lo mismo que le pasó al cine, es como seguir viendo al videojuego como un
209	Medio de entretenimiento y nada más, es decir, como un juguetico y nada más, y
210	hay casos que no ayudan tampoco, gente que dedica 23 horas del día a jugar
211	videojuegos, es el hecho de ver o de no estar al tanto que el medio, como los
213	estudios del medio están avanzando y han ido creciendo en los últimos años.

214	En ese sentido, ¿qué prejuicios ves que hay sobre los videojuegos?
215	Uno es que los videojuegos restan habilidades sociales, otra es que cumplen con la
216	teoría de la aguja hipodérmica con el tema de la violencia, te influyen y te vuelven
217	Una persona más violenta. Se ha demostrado que tiende a no ser así.
218	¿Tú que piensas de esos prejuicios?
219	Son resultado de no estar al tanto de que el medio ha evolucionado, de que ha ido
220	creciendo en los últimos años, los estudios en el medio han ido evolucionando y si
221	Bien hay que tener una serie de precauciones, en cuanto al contenido, la edad de
222	Los usuarios, también hay que ver que eso favorece otras cosas. Entonces esa
223	evolución no ha ido de la mano, especialmente los que ven desde afuera.
224	Sobre el tema de la figura del hombre y la mujer ¿cómo ves que se presenta en los videojuegos?
225	Súper patriarcal, es cómo en Hollywood, siempre la figura masculina va a ser la
226	Más importante, va a seguir más o menos los mismos patrones que sigue una
227	Película clásica de Hollywood, sobre todo en la industria masiva, porque entonces
228	también hay una sección de la industria de los videojuegos que es como la grande,
229	es como decir Hollywood como las grandes casas desarrolladoras y también hay
230	una cuestión alternativa, que son los videojuegos independientes, como también
231	hay filmes independientes como también hay filmes independientes, en esta
232	industria masiva los roles siempre van a estar influenciados por lo que son las
233	tradiciones más repetidas hasta ahora.
234	¿Existe la adicción en el uso de los videojuegos? Y si existe ¿Cómo es posible vencer esa adicción?
235	No lo sé, yo sé que hay, hay casos en Corea, en Japón en los que un chamo se murió
236	jugando, pasó tres o cuatro días jugando y se murió, es decir, hay casos extremos.
237	¿Cómo salir? Siendo especulativo, más o menos de la misma manera que se sale de
238	otra adicción, siguiendo los mismos parámetros, porque a fin de cuentas una
239	Adicción es un estado psicológico, por lo que se podría suponer que lo que irve
240	para uno debería servir para otro. Va a depender de qué, cuánto jugar videojuegos
241	te impida hacer otras cosas o desempearte en tu vida social. Eso también define,
242	cómo uno cruza la línea donde el uso es adicción, porque hay personas que de
243	repente como yo, juego tres, cuatro horas si puedo que vendría siendo en
244	porcentaje ¿un sexto del día? Eso es un porcentaje más o menos importante del
245	día, ahora, como hay personas que juegan una hora u ocho pero son normales.
246	¿Cuáles serían los criterios para un uso razonable de los videojuegos? Si tuvieras que plantear unos criterios o recomendaciones básicas, evitado las recetas, ¿qué le podrías decir para que su uso de lo videojuegos fuera más razonable y permita desarrollarte en la vida y permitiendo que el videojuego siga siendo gratificante?
247	Es lo que dicen los padres de uno, primero las prioridades, las responsabilidades,
248	Qué importar la cantidad de horas, etc., yo creo que se va a hacer un uso normal. Si
249	eso se sale de orden, si comienzas a jugar y ves que tienes que hacer algo y no
250	puedes, y no quieres y lo dejas para después y empiezas a postergar, ahí sí
251	podiera convertirse en un problema. Importa que cada uno de llegue a la
252	resolución de sus objetivos.

253	Me dijiste que conocías la ley de juegos bélicos y videojuegos bélicos, quisiera tu opinión sobre esa ley y si conoces alguna otra legislación que de alguna manera regule aunque sea implícitamente esa utilización de los videojuegos.
254	¿Aquí?, sí, aquí conozco esa ley, no sé si hay otra, la conozco, me parece una ley,
255	Que no sé pues, es un poquito surreal, como todas las leyes aquí, el uso y
256	cumplimiento de las leyes aquí, para el momento en que salió para mí fue muy
257	cómico y muy triste al mismo tiempo, aquí el uso de los videojuegos violentos está
258	penado con hasta treinta años de prisión, es decir, que si yo voy a mi casa y hago
259	uso de algo que yo compré, sin importar que el videojuego diga en cuanto a la
260	restricción diga que yo soy apto para jugar ese videojuego, y que en este país sea
261	penado por la ley, a mí me da un poquito de risa, yo creo que no existe otra ley.
262	Podrías decir que esta ley es fundamentalmente punitiva
263	Sí, claro
264	Afuera ¿conoces alguna otra ley?
265	Afuera se estaba planteando, en Estados Unidos, un proyecto de ley que tiene
266	Como objetivo restringir un poco más la distribución de los videojuegos, siendo
267	pensado si un padre le compraba a su hijo cualquier juego que tuviese contenido
268	que fuese apto para esa audiencia. Sobre todo porque se asocia todavía el tema de
269	los prejuicios con la violencia infantil con los videojuegos. Más que todo el
270	proyecto de esa ley se deriva es de eso, de los prejuicios, sé que esta ley estaba en
271	proyecto pero no sé si aprobó.
272	De los juegos que has jugado, ¿cuál te ha impactado más? Que haya marcado el antes y el después de tu vida
273	Metal Gear Solid III, y de qué trata ese juego? Ese juego trata de espionaje, es un
275	Juego que pertenece a un género que se llama action adventure, acción aventura, y
276	a un subgénero que se llama stel o sigilo, en ese juego tienes que pasar la mayoría
277	del juego sin que te vean, sin causar mucha cosa, tratar de usar el engaño para
278	pasar, sin que te
279	detecten ni nada y fue tan importante porque ese fue el juego que pasó, yo vi el
280	Final de ese juego y quedé tan impactado, tan conmovido que dije bueno, aquí hay
281	algo, tiene que haber algo que yo esté aquí sentado y vea que es como una película,
282	si aquí tiene que haber un discurso, una configuración de esa historia que llega a
283	mí, dicho de tal manera que llegue a la audiencia y la afecte porque ¿por qué me
284	afecta tanto? Y de allí surgió mi tesis.
285	Para terminar, qué videojuegos le recomendarías a una persona que no juega? Si tu tuvieras que recomendar videojuegos para un principante o para un adolescente ¿Qué recomendarías?
286	Qué pregunta tan divertida. Yo recomendaría probablemente juegos viejos, juegos
287	De nintendo, super nintendo, juegos de hace 20 años ¿por qué? Porque tienden a
288	ser más sencillos en su estructura, no hay tridimensionalidad, el género se llama
289	plataforma y los problemas que plantean son generalmente más sencillos que los
290	juegos de ahora, que sucede con esto, que con las tecnologías nuevas tú de repente
291	comparas FIFA de un año y otro te sorprendes. Pero, para aprender a jugar, quizás
292	para enganchar un poquito, para sentir la historia de cómo ha ido evolucionando...
293	si tuviese que decir juegos de ahora te podría devir que fueses por Nintendo,

294	Mario Cars, cualquier Mario que haya por allí, por lo general los Marios son
295	agradables y sencillos.

Entrevista No2. L

1	Tengo 29 años
2	Actualmente trabajo en desarrollo de software
3	Sí he jugado bastante
4	En mi trabajo de ascenso me propuse trabajar con videojuegos, sobre todo
5	Por el prejuicio que hay hacia los videojuegos y los videojugadores
6	Sí
7	Actualmente juegas?
8	Sí
9	¿Cuánto tiempo dedicas al videojuego?
10	No, depende del nivel de cansancio que tenga, porque si llego muy agotada
11	No juego, pero si llego, tengo tiempo y veo que no estoy tan agotada y puedo
12	Jugar un rato y luego descansar para llegar activa al trabajo entonces juego.
13	¿Desde que edad juegas?
14	Desde los 6 o 7
15	Recuerdo que tenía una Apple, cuadradita y chiquita
16	Y jugaba olimpiadas de invierno, era negro y pixelado que en el momento
17	Se veían muy bien, sorprendían aunque fueran pixelados.
18	¿Cómo te iniciaste con los videojuegos? ¿Qué fue lo que te impulsó a jugar? Por primera vez
19	En ese momento fue mi papá quien la instaló y cuando vi que era divertido
20	Seguí jugando. Pero realmente fue mi papá el que me motivó y después como me
21	Gustó quería ver qué otras cosas había
22	Y ya pasado el tiempo, porque tú te iniciaste con ese dispositivo, ¿por cuáles dispositivos te has paseado y cuál consideras ha generado una experiencia más significativa o más gratificante?
23	Yo jugué primero con la pc esa, vieja (apple), después jugué en Nintendo, mis papás
24	jugaban desde antes también, ellos jugaban ATARI, de allí pasé al Play Station I, al
25	dream cast, al Play II, Play III, Exbox, pero me gustó más el Play era como más
26	“Usable”, más User Friendly, de allí me quedé jugando en PC y en Play. En la PC
27	juego sobre todo juegos tipo Shooters, de estos que son para disparar que juego en
28	red con amigos y es más fácil así, se tiene mejor puntería con la PC y, a mi parecer,
29	la PC tiene mejores gráficos, en Play juego los que son tipo historia tipo película, en
30	los que tienes cireas misiones que cumplir, puede ser también tipo estrategias,
31	tienes un personaje y vas haciendo tu historia. También juego los de deportes, FIFA,
32	PEST, juegos RPG como Final Fantasy, que lo juego en Play, me gustan ambas pero
33	en PC siento que tengo más control
34	Tú te has paseado por todos los géneros, ¿es un reto?
35	Yo creo que sí, al principio era para encontrar lo que más me gustaba
36	Entonces, primero empecé con el de las olimpiadas de invierno, luego pasé
37	A los de combate, jugué bastante de terror, hasta que jugué Resident Evil 3, que fue
38	una Experiencia horrible porque el malo, que se llama Némesis salía siempre
39	Rompiendo las paredes, no sé por qué, una vez salió y yo cuando me asustaba

40	Normalmente pausaba y respiraba, en esa época yo estudiaba, no tenía
41	Responsabilidades y jugaba a las 2 de la mañana para intensificar la
42	Situación de miedo, yo jugaba de noche, apagaba las luces, volumen alto
43	Como para meterte en el ambiente, mucha gente hace eso también, mientras jugaba
44	Me di cuenta que había un gato en la ventana, desde ese momento me dije
45	Que esto podía ser una señal para que dejara de jugar estos juegos,
46	Tenía 14 años, de allí Pasé a juegos RPG
47	¿Juegas con tu familia o prefieres jugar sola?
48	Sí, ahora los envié a todos con uno que es una granjita, se llama Hi Day
49	Ese juego hice que lo instalara mi papá primero, entonces luego a mi mamá le gustó
50	y lo instaló, después mi hermana lo instaló y ahora es un juego familiar
51	Es hasta tal punto que mi mamá me escribe para saludarme y luego me escribe para
52	Hablarme del juego y pedirme que me conecte.
53	¿Y la piratería? ¿Cuál ha sido tu experiencia? ¿Inviertes dinero en originales?
54	Al principio siempre compraba originales porque me gustaba tener las
55	Instrucciones en el librito, etc. Y con los originales que son multiplayer puedes
56	Jugar en red. Luego hay comunidades en red en los que puedes comprar juegos
57	Pero cuando no tienes las facilidades de comprarlos, porque por ejemplo ya no
58	tienes dólares, entonces te rebuscas de cualquier manera para obtenerlo
59	Te descargas el juego por Torrent, allí tienes instrucciones de crack o estás
60	Familiarizado en como hacerlo. También hay foros que te enseñan como hacerlo.
61	Ahora, el juego no se actualiza con la red sino que se juega con lo que tiene
62	Para jugar multi player instalábamos una red llamada Jamachi con la que se
63	Conectan las computadora en modalidad multi player. Pero para configurarlo era
64	todo un proceso.
65	¿De los años que tienes jugando, qué consideras, juegan más los niños o las niñas?
66	Yo creo que la tendencia es más de los niños, en mi caso, como soy programadora
67	Casi he sido la única mujer en todos mis trabajos, generalmente celebran
68	Los caballeros cuando me ven como una chica gamer.
69	Las muchachas que he conocido que juegan es sobre todo porque son esposas de
70	Gamers y entonces ellos las ponen a jugar.
71	¿En dónde prefieres jugar? ¿tienes algún sitio, hay alguna localidad que tú
72	Prefieras para jugar?
73	No, casi siempre juego en la casa, en la oficina, en casa de un amigo, en realidad
74	Donde haya consola o computadora, y casi siempre en mi entorno hay estos
75	Equipos y en caso que no los tenga, tengo mis juegos instalados en el celular
76	Entonces si estoy en un momento tedioso juego.
77	¿Estás en otra ciudad verdad? ¿Hay sitios de buhonería de videojuegos?
78	Me dijeron que sí, pero yo no los he visto.
79	Cuando eras menor de edad ¿Caíste en la tentación de jugar un videojuego
80	que no estaba clasificado para tu edad?
81	Creo que los de terror no estaban hechos para mí
82	¿Qué habilidades consideras se desarrollan jugando videojuegos?
83	Aprendí inglés jugando videojuegos, la mayoría de los juegos no tienen

84	Traducción, entonces venían solamente en inglés, muchos sin subtítulos
85	Siquiera. También la habilidad de resolver problemas rápido, también te da
86	Paciencia, porque hay muchas situaciones en las que revives una y otra vez hasta
87	Que puedas pasar tu objetivo.
88	Cuando tú percibes ese prejuicio que hay hacia los videojuegos
89	¿qué es lo primero que piensas?
90	Nada, simplemente que es gente que no conoce sobre el tema
91	¿Cómo es el estereotipo hombre mujer dentro del videojuego?
92	Hay mucho, y pasa cuando juego en línea, yo jugué un rpg en línea que se llama
93	Maplestory, allí si eras mujer te llegaban los regalos y eso no ocurría
94	Con las figuras masculinas y si estás en un shooter y es en red, siendo mujer
95	Ya lo asocian con que vas a tener mala puntería.
96	Sobre la adicción, ¿Crees que los videojuegos generan adicción?
97	Y si es sí, ¿es posible salir de esa adicción?
98	Sí hay videojuegos que generan adicción. Hay unos videojuegos que yo no he
99	querido tocar, que implican que estés mucho tiempo conectado para que tu
100	Personaje sea superpoderoso. Luego la misma empresa para dejarte pegado
101	Al juego hacen eventos donde estimulan aún más el juego.
102	¿Por qué sucede la adicción, el videojuego tiene alguna cualidad que
103	realmente produce adicción?
104	Yo creo que sí, llegar a una meta te hace sentir feliz.
105	¿Cuáles crees tú que pueden ser aquellos factores que pueden permitir
106	Que tú uses el videojuego razonablemente pero que no pierdas esa
107	Gratificación propia de esa tecnología?
108	Depende del videojuego, hay videojuegos en los que te puedes detener, sin
109	Embargo, hay otros en los que no puedes hacerlo y que al correr el tiempo te
110	Das cuenta de que ha pasado el tiempo sin darte cuenta. En esta situación
111	También se te puede olvidar comer, etc. Los juegos tipo historia son buenos
112	Para evitar el quedarse frente a los videojuegos o los que son de partidas cortas,
113	Por ejemplo, los que son de pelea o de fútbol.
114	¿Qué diferencia encuentras tú entre quienes se dedican a los juegos
115	tradicionales Vs. El que juega videojuegos?
116	Es prácticamente lo mismo, en el videojuego puedes jugar juegos de mesa también
117	La diferencia está en que puedes tener una relación más personal con los que
118	Están allí también, en el videojuego es como más impersonal, puedes hablar con
119	Otro jugador si quieres, o puedes ignorarlo. En los videojuegos los turnos
120	Son distintos en relación a los juegos más personales donde se comparte y los
121	Turnos son consecutivos, por otra parte, por ejemplo, un juego de mesa es
122	Finito, el videojuego puede tener diferentes finales o metas dependiendo de las
123	Decisiones que tú tomes, eso lo hace más divertido.
124	¿Conoces alguna legislación que regule el tema de los videojuegos?
125	No
126	¿Hasta que edad promedio has visto tú que hay más afición por los
127	Videojuegos hay alguna edad en que esto es más claro o puede ser
128	En cualquier momento?

129	Considero que entre los 13 y 15 años, esas edades son las que encuentro cuando
130	Juego. Después hay un porcentaje que decide seguir jugando, también conozco
131	Personas que solo juegan, no hacen más nada con su vida.
132	¿Por qué sucede esto, porque eso es un extremo?
133	Se juegan juegos que generan adicción, en donde tienes que subir de nivel, por
134	ejemplo
135	¿Crees tú que estos son rasgos de personalidad o la tecnología influye
136	En este tipo de conductas?
137	Creo que son rasgos de personalidad, porque muchos juegan esos juegos
138	Y en el punto en que detectas que te quedaste hasta las tres de la mañana
139	Jugando, y reaccionas, dejas de jugarlo un poco, es diferente a estas otras
140	Personas que son como aquellos que tienen un alter ego en Internet y en ese
141	Momento son otros, el quien quiere ser.
142	¿Cuál es tu juego preferido y aquel que menos te gusta?
143	El que menos me gustó es un juego llamado Kingdom Hearts, y tengo muchos
144	Juegos que me gustan, no puedo elegir uno, Yo creo que uno de los que más me
145	Gustó es uno que se llama Heavy Rain.
146	¿Cómo defines tú videojuego?
147	Es un juego que puedes ver por video. Es para desestresarse, algo que haces que
148	No tiene mucho fin productivo, que podrías estar dedicando ese tiempo
149	A otra cosa más productiva, pero sin embargo tú necesitas cierto relax
150	Que puede dar el videojuego en ese momento y satisfactorio.

**Anexo 7: Protocolo de validación del contenido de un instrumento de
evaluación²⁷¹**

²⁷¹ Mylvia Fuentes. "Protocolo de validación del contenido de un instrumento de evaluación", 2003.

Caracas, 04 de julio de 2014

Estimado (a):
Presente.

Me dirijo a usted en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de experto (a), para validar un instrumento que será aplicado en el desarrollo del proyecto de investigación titulado "VIDEOJUEGOS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ADOLESCENTES HABITANTES DE LA CIUDAD DE CARACAS" el cual se realiza bajo la línea "Educación, comunicación y medios" del ININCO y como requisito para ascender a la categoría de Asistente. El objetivo general de este estudio es "Diseñar una propuesta sobre el uso de los videojuegos como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico a partir del estudio de un grupo de jóvenes escolarizados, habitantes de la ciudad de Caracas".

Los objetivos de la investigación de tipo específico al cual da respuesta la aplicación del cuestionario son "diagnosticar los hábitos y prácticas de consumo de videojuegos por parte de un grupo de jóvenes venezolanos escolarizados entre 13 y 17 años y su relación con el pensamiento crítico" y "proponer los lineamientos generales para el diseño de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico a través del uso de los videojuegos para jóvenes venezolanos entre 13 y 17 años, a partir de los resultados obtenidos".

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto, se le hace entrega formal de los objetivos de la investigación, la operacionalización de las variables consideradas y un formato de registro, el cual se espera sea llenado de acuerdo a sus observaciones a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, el control de la tendenciosidad y el dominio de los contenidos de los diversos ítems del mismo.

Agradezco de antemano su receptividad.

Queda de usted,

Atentamente,

MSc. Alexandra Ranzolin de Marius
C.I.: 12.879.670

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
A TRAVÉS DEL JUICIO DE EXPERTOS**

Autora: Mylvia Fuentes Aldana
UNESR, 2003, adaptación 2007 y 2014

El presente instrumento se sugiere aplicar en los casos que se desee determinar la validación de contenido de un recurso de evaluación mediante el juicio de expertos.

Instrucciones para los validadores: La evaluación requiere de la lectura exhaustiva de cada uno de los ítems propuestos a los fines de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: Congruencia, Claridad, Manejo de la Tendenciosidad y Dominio del Contenido. Para ello el evaluador deberá considerar si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones o sugerencias a las que hubiere lugar.

Experto:

Área de experticia:

Institución:

Años de Experiencia:

Fecha:

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Autora: Mylvía Fuentes Aldana

La *claridad de la Redacción de las Preguntas*, hace referencia a la legibilidad del discurso, determina que el reactivo presenta una redacción precisa inequívoca, el uso del vocabulario utilizado es adecuado.

La *congruencia*, trata de la relación estrecha de las preguntas o reactivos con el estudio y con el contenido a evaluar, presenta el reconocimiento de los conceptos involucrados, su comprensión y aplicación en situaciones problemáticas, es decir, que alude a la relación del contenido con los objetivos formulados.

El *Control de la tendenciosidad*, se espera que el instrumento mantenga, en lo posible, la objetividad en el planteamiento de las preguntas evitando inducir una respuesta deseada por el investigador

Dominio de los contenidos o Adecuación, este criterio no siempre es aplicable, hace referencia a la correspondencia del contenido del reactivo con el nivel de preparación o desempeño del sujeto encuestado (Fuentes Aldana, 2004: 5)

Instrucciones

Valorar cada ítem del cuestionario en relación al criterio de evaluación, utilizando una escala del 1 al 7 en donde

1 corresponde a **Débil** y 7 a **Fuerte**

ITEMS	Claridad	Congruencia	Control de la tendenciosidad	Dominio de los contenidos	Sugerencias
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					

41					
TOTAL					

MFA/mfa/ar

Por favor, exponga su apreciación general sobre el instrumento:

MFA/mfa.julio2003, nov 2007/ar.julio2014

Anexo 8: Confiabilidad del Instrumento de Recolección de Información

Variables dicotómicas

Prueba: Inspección de Frecuencias Preguntas 1, 3, 9, 11, 12, 15, 18 y 24

La prueba de confiabilidad en variables dicotómicas se basa en la inspección de las frecuencias. Si la respuesta fue realizada al azar, se tendría la misma cantidad de respuestas en una categoría que en la otra. Por tanto, basta con inspeccionar la cantidad de respuestas (en las frecuencias simples) para detectar la confiabilidad de la pregunta.

Tabla 1. Frecuencia de las respuestas de las variables dicotómicas

Pregunta	Frecuencia		Total
	Res1	Res2	
1	20	0	20
3	14	5	19
9	10	10	20
11	13	7	20
12	13	7	20
15	2	18	20
16	9	11	20
18	6	14	20
24	1	19	20

Fuente: Lewiss Pernía

Las frecuencias simples de las preguntas: 1, 3, 11, 12, 15, 16, 18 y 24 poseen una distribución de sus respuestas distintas a una distribución aleatoria, de aquí se desprende que las respuestas se generan debido a la reacción del encuestado, por tal razón se puede concluir que son confiables. No así la pregunta número 9 cuya sombreada en gris la cual tiene una distribución de sus respuestas idéntica a una distribución aleatoria por lo que esta última pregunta no es confiable.

Variables no dicotómicas / Variables Nominales

Prueba: χ^2 de bondad de ajuste

Preguntas 2, 4, 8, 13, 19, 20, 40

Para verificar la confiabilidad de este tipo de variables se utilizó la prueba χ^2 de bondad de ajuste que consiste en estimar la frecuencia esperada si la distribución de respuestas fuese aleatoria y compararla con la distribución observada. El estadístico de comparación es el χ^2 calculado, el cual se compara con un valor de referencia. El valor de referencia se obtiene de tablas teóricas (véase [h](http://labrad.fisica.edu.uy/docs/tabla_chi_cuadrado.pdf) http://labrad.fisica.edu.uy/docs/tabla_chi_cuadrado.pdf), a partir de un valor de significación 0,05 y grados de libertad igual al número de categorías menos un.

Si el valor observado χ^2 es mayor que el valor teórico de referencia entonces la distribución de las respuestas no se debe al azar, sino al efecto del planteamiento de la pregunta.

Tabla 2. Valores de Chi² teórico y calculado

Pregunta	Chi ² de referencia	Chi ² calculado
2	16,913	42,890
4	9,488	12,670
8	15,507	21,000
13	9,488	20,000
19	11,070	53,500
20	7,815	7,830
27	5,992	14,250
29	9,488	7,500
40	12,591	24,720

Fuente: Lewiss Pernía

El valor de Chi² calculado para las p reguntas 2, 4, 8, 13, 19, 20, 27 y 40 es mucho mayor que los valores de referencia Por tanto, la distribución de las respuestas observadas en estas preguntas no se debe al azar, sino que refleja lo que se quiso preguntar. En vista de estos resultados, se esperaría que, si se repitieran las preguntas en otra muestra, las respuestas tampoco se deberían al azar; por ende las preguntas son confiables.

En el caso de la pregunta 29 el valor Chi² (resaltado en gris oscuro) es menor del valor de referencia, lo que indica que la distribución de las respuestas no se puede diferenciar de una distribución aleatoria. Nota: para las preguntas 2 y 40 (Respuestas Múltiples) se trabajó en base a la cantidad de veces que los encuestados seleccionaron una categoría de respuesta. La prueba Chi² se realizó en base a la distribución aleatoria de número de respuestas por individuo.

Variables Ordinales

Prueba: Coeficiente de correlación de Spearman Preguntas: 7a, 7b

Para la verificación de la confiabilidad de este tipo de variables se utiliza la prueba de correlación con el coeficiente de Spearman

La confiabilidad basada en correlaciones, supone dividir la muestra en dos mitades Si la correlación entre ambas distribuciones es alta (mayor a 0,7) entonces es confiable la pregunta.

Tabla 3. Valores de Coeficiente de Spearman y Chi² por pregunta/prueba

Pregunta	Coeficiente de Spearman	Chi ² Valor de referencia	Chi ² calculado
7a	0,47	9,488	53,75
7b	0,81	no aplica	no aplica

Fuente: Lewiss Pernía

Para la pregunta 7a se realizaron 2 pruebas una de Coeficiente de Spearman (cuyo resultado fue una correlación baja) y finalmente una prueba de Chi² para corroborar su confiabilidad. La misma arrojó que Chi² calculado es mucho mayor al Chi² de referencia,

por tal razón se puede concluir que la pregunta 7a es confiable, es decir que sus respuestas no se deben al azar.

Para la pregunta 7a el coeficiente de Spearman arrojó un índice de 0,81, lo que implica que es una pregunta confiable.