



Universidad Nacional Autónoma de México



Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

La perspectiva de género en niños de 10-12 años en el
acercamiento, uso y repercusiones de los videojuegos. Una
propuesta de guía didáctica para impulsar el
autoregulamiento.

Tesina

Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

Itzuri Gutiérrez Rosales

Asesora: Lic. Roxana Velasco Pérez



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A mis padres, por el apoyo que dan en las decisiones y la formación básica de mi vida, en el esfuerzo dado día a día para mi superación personal.

A mis abuelos, a los que quiero tanto, dándome su sabiduría, motivación y cariño constante. A aquella persona que ya no está conmigo pero sé que esta orgullosa de mí.

Al amor de mi vida, por ser mi compañero de infancia, de adolescencia... en todo momento. No hace falta decirte más, las palabras sobran.

A mis amigos, compañeros, colegas de carrera... gracias por compartir conmigo los grandes momentos y formas de pensar de la cual seguimos aprendiendo unos de otros.

A mis maestros, por toda la enseñanza y dedicación a desarrollar el pensamiento crítico y una mirada diferente a la realidad, a teorizar y mejorar la práctica educativa, y por tanto, de la vida.

A mi asesora, por su tiempo y dedicación, a su apertura desde el inicio al presentarle mi idea del trabajo hasta el final del mismo. Una persona excepcional.

Y a la UNAM, por darme la oportunidad de vivir tantas maravillosas experiencias desde la formación preparatoria, mi alma mater. Siempre te llevaré en alto en mi vida laboral para transformar y regresar a la sociedad todo aquello para lo cual me preparaste de forma grandiosa y completa.

A todos ustedes, aquí estoy, orgullosa de mi misma, superándome para continuar con aún más retos. Gracias.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1: El juego en el desarrollo del ser humano | 14 |
| 1.1 Concepto de Juego..... | 14 |
| 1.2 Significado histórico-cultural del juego y de los juguetes..... | 20 |
| 1.3 La importancia del juego a través de las etapas de crecimiento y desarrollo del ser humano | 26 |
| 1.4 Funciones del juego | 33 |
| 1.5 Teoría del juego..... | 36 |
| 1.5.1 K. Gross..... | 36 |
| 1.5.2 F. Buytendijk..... | 39 |
| 1.5.3 Teorías sociales-humanistas..... | 42 |
| Capítulo 2: Los videojuegos..... | 46 |
| 2.1 ¿Qué es un videojuego? ¿Cuál es su importancia y por qué es considerado un “juguete”?..... | 46 |
| 2.3 Historia breve de los videojuegos..... | 48 |
| 2.3 Características generales del uso de los videojuegos..... | 50 |
| 2.4 La web y el desarrollo de la virtualidad como elemento de alza en los videojuegos..... | 51 |
| 2.5 Legislación para el uso y acceso a videojuegos..... | 54 |
| 2.5.1 Clasificación de los videojuegos, fines y utilidades..... | 55 |
| 2.6 El papel de las empresas en la creación y venta de videojuegos. Medios de comunicación en su publicidad..... | 56 |
| 2.7 El papel del tutor y docente en el uso y/o mediación de los videojuegos..... | 58 |
| 2.8 La educación y aprendizaje en los videojuegos..... | 61 |
| 2.9 Efectos de los videojuegos..... | 68 |
| 2.9.1 Aislamiento..... | 69 |
| 2.9.2 Adicción / Alejamiento de sustancias tóxicas u | |

| | |
|---|-----|
| otras actividades..... | 70 |
| 2.9.3 Cambios y problemas fisiológicos / Desarrollo motriz y cognoscitivo..... | 71 |
| 2.9.4 Ocio o pérdida de tiempo / Terapia y aprendizaje..... | 71 |
| 2.9.5 Violencia / Resolución de problemas..... | 72 |
| 2.9.6 Sexismo y violencia de género en los videojuegos..... | 76 |
| Capítulo 3. La perspectiva de género..... | 80 |
| 3.1 Definiendo qué es género..... | 80 |
| 3.1.1 La perspectiva de género..... | 83 |
| 3.1.2 Feminismo..... | 87 |
| 3.2 Problemáticas referidas al género. | 90 |
| 3.3 La perspectiva de género en los videojuegos..... | 93 |
| 3.3.1 La brecha digital de género..... | 96 |
| 3.4 La importancia de educar en perspectiva de género. | 98 |
| Capítulo 4. El aprendizaje en los videojuegos. La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura..... | 102 |
| 4.1 La vida y obra de Albert Bandura..... | 102 |
| 4.2.1 Determinismo recíproco..... | 105 |
| 4.2.2 Autoeficacia. | 106 |
| 4.2.3 Modelamiento o teoría de la imitación..... | 107 |
| 4.2 La importancia el aprendizaje autoregulado..... | 110 |
| 4.3 La aplicación de la teoría cognoscitiva social a los videojuegos y la perspectiva de género. | 116 |
| Capítulo 5. Propuesta de una guía didáctica para impulsar el autoregulamiento..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| 5.1 Justificación de la guía didáctica..... | 123 |
| 5.2 Resultados de cuestionarios sobre videojuegos y perspectivas de género..... | 129 |
| 5.3 Material de trabajo..... | 143 |
| Conclusiones..... | 147 |
| Fuentes consultadas | 153 |
| Anexos..... | 158 |

Introducción

Mi primer acercamiento a una consola de videojuegos fue a la edad de 4 años, aproximadamente. Vivía en la misma casa que mi tío más cercano, quien era adolescente en ése entonces y le llamaban la atención los videojuegos, por lo que se compró la *Super Nintendo* y junto con ella, una serie de juegos favoritos y populares del momento:

- Street Fighter II
- Mortal Kombat II
- Joe & Mac
- Superstar Soccer
- Killer Instinct

Recuerdo que primero me daba el control desconectado para jugar, de lo cual no me daba cuenta. Para cuando me dejó jugar con él, mi favorito era Joe & Mac, cavernícolas que se enfrentan a criaturas extintas para recibir su premio: el agradecimiento de las mujeres con un beso y una corona de flores que esperaban en la aldea su rescate.

En cuanto a los juegos de peleas, Mortal Kombat y Street Fighter, no sabía coordinar botones por lo que no pasaba del segundo nivel. En el primero sólo existían dos personajes femeninos, y en el segundo, uno, por lo cual yo las escogía siempre porque quería algo que me identificara, a pesar de que mi tío decía que no le gustaba seleccionarlás porque tenían pocos movimientos a diferencia de los personajes masculinos. La temática en ambos era simple, convertirse en el mejor luchador/a, aunque en Mortal Kombat los finales eran “fatales”, llenos de sangre, desprendimientos y violencia explícita. En el caso de las mujeres, usaban un “beso” para acabar con su víctima.

En cuanto a los otros dos juegos, el de fútbol soccer no me llamó la atención (hasta la fecha no me gustan los videojuegos de deporte porque no existen equipos femeninos y/o mixtos, y en mi opinión, me es más entretenido en una

cancha en vida real ya que no hay “fallos” en detectar movimientos), y Killer Instinct tenía una introducción y una jugabilidad que me daba miedo a mi corta edad, pues los escenarios eran con temática oscura y la música, a mi parecer, macabra. Por ello no recuerdo la trama ni los personajes.

Pero como yo quería tener mi propia consola para mis propios horarios y mis juegos (es decir, apropiación, algo mío) pedí una de “Día de Reyes”. Mi regalo fue ahora la *Nintendo 64* con un juego de carreras de Mario Kart 64 y uno de tablero y minijuegos con el mismo famoso personaje, llamado Mario Party 64; en todos siempre escogí a la princesa (único femenino) para jugar, además de que desde ahí comenzó mi motivación para que mi color favorito fuera el rosa (su vestido, y lo relacionado a ella, era de ése color).

Por supuesto que ello conllevó un horario determinado, y que fuera usado como premio o castigo según mi comportamiento y si realizaba bien las tareas o llevaba buen promedio escolar. Yo no decidía mis juegos, lo hacía mi mamá con base en la reseña y la plática del vendedor; trataba de comprarme juegos “acordes a mi edad”, esto es, sin violencia explícita y de los cuales hubiera elementos educativos sin ser, meramente, juegos educativos.

A esos juegos se añadieron otros más con el tiempo; fue mi juguete favorito de la primaria, y mi juego predilecto fue una saga conocida como Banjo Kazooie y Banjo Tooie, donde un oso acompañado de su sarcástica amiga ave, tratan de rescatar a su hermana Tooty de la fea Bruja Gruntilda quien la secuestró para robarle su belleza.

La gran mayoría jamás los concluí porque no poseía una memoria para guardar el avance y había juegos que la requerían porque eran largos y extenuantes y la que contenían en su cassette no bastaba, teniendo una sola oportunidad para no regresar al inicio si “moría”, como en el caso de PacMan, donde la protagonista era mujer, creciendo con esa idea hasta que alguien me explicó su origen y que su verdadera personalidad pertenecía a ser de género masculino; en otros casos, había puntos en los cuales no lograba entender qué tenía que hacer para pasar de

nivel o no podía resolver un acertijo (los de aventura, como Banjo Kazooie); pero el principal punto para todo lo demás era que todos los juegos estaban en inglés. Tenían los diálogos escritos, al igual que las instrucciones, por lo que no me quedaba más opción que experimentar y observar que pasaba. Así, años de juego de pronto podían ser borrados por explorar el menú y sus opciones. Aprendí por ello, por el coraje y la motivación de querer avanzar en algo que me gustaba, a hacer analogías de ciertas palabras para saber a qué se referían los menús o los diálogos o instrucciones en la trama, e incluso, para las pruebas finales que siempre se hacen en cada videojuego con un jefe líder también, como la evaluación de todo lo que jugaste en un solo momento (-¡qué parecido a un examen final!- pensaba). Ése fue el caso de Banjo Kazooie: la bruja hacía una prueba final en un juego de preguntas con opción múltiple (ya sea de la historia, escenas de los lugares o sonidos o voces de cada personaje) donde avanzabas o retrocedías según tu respuesta para poder llegar a ella y luchar por su hermana. Llegué a aprenderme cada pregunta, con sus respectivas respuestas y a volver a cada mundo (nivel) para reconocer cada imagen y/o sonido. Gracias a ello, tuve un avance significativo en el idioma inglés.

Sin embargo, no llegué a comprender por qué mi gusto por los juegos no era comprendido, sino criticado, o al contrario, alabado por mis iguales (ya que por los mayores la gran mayoría del tiempo recibía comentarios de que era pérdida de tiempo y podría volverme violenta por su contenido).

Mi experiencia más relevante era cuando le preguntaba a mis compañeras qué juegos tenían y qué consola. Ellas no sabían de qué hablaba, o decían que no les llamaba la atención, que sus hermanos eran quienes jugaban eso. En quinto año, invité a mis amigas a casa a comer después de clase, a jugar y a convivir un rato. Cuando pasaron a mi cuarto, me alegré de tener iguales con quienes jugar en la consola, no me importaba si sabían o no hacerlo pues tenía disposición de enseñarles. Pero ellas se negaron, vi rechazo y antipatía hacia ese objeto, sin siquiera haberlo probado y conocido antes (les pregunté si habían jugado con anterioridad y su respuesta fue negativa). Al día siguiente, sin querer, escuché

cuando hablaban con otras compañeras de que les había parecido una actitud infantil que las invitara a jugar con cuerdas, juegos de mesa, pelota y demás, en lugar de maquillarnos, probarnos ropa, hablar de chicos como “niñas mayores” en las que se clasificaban. Y que el colmo era mi gusto a los videojuegos, que eran cosas de hombres.

No niego que el comentario me hizo sentir un poco desconcertada, pero algo que no me permitió clasificar como “malo o no adecuado” para mí, era la idea de que era algo que me gustaba, y no importaba ni mi edad ni que fuera “niño o niña” podía hacer lo que quisiera y ser la mejor si me lo proponía. No me cuestioné más del tema, solo me quedé tranquila con lo que pensaba.

Poco después, quedamos de llevar muñecas y ropa de muñecas para jugar en el recreo, donde nos sentamos en círculo a jugar a combinaciones. Llegó un compañero a unirse y le ofrecí una muñeca, a lo cual aceptó y dijo que él sería el encargado de organizar por prenda y colores todo lo que habíamos llevado. Estaba contento jugando, cuando llegó su hermano mayor, y de forma sarcástica, le dijo (no puedo olvidar las palabras exactas): -Oye Jairo, ¡qué nenita eres! Jugando con muñequitas... ¡qué niña! Le voy a decir a mis papás-

Acto seguido, él y sus amigos se rieron y se fueron, mientras que mi amigo agachó la mirada (estaba llorando) y se fue de nuestro círculo. Sé que fue en el momento en que empecé a preguntarme: *¿en serio los juegos son hechos exclusivamente para niños y para niñas? ¿eso incluye a los videojuegos?*

En sexto año, un compañero nuevo se unió al grupo; no solíamos llevarnos bien porque competíamos por primer lugar en promedio. Se sentaba a mi lado porque la maestra ponía en pares de hombre y mujer los lugares para “la convivencia”, y un día al hojear una revista de videojuegos, él comenzó a preguntarme emocionado si a mí me gustaban, qué consola tenía, y demás. Fue el inicio de una amistad, pues pasábamos mucho tiempo conversando de ese gusto y apoyándonos también para actividades escolares. Se convirtió en mi mejor amigo,

al darnos cuenta de que teníamos algo en común además de la escuela y después de hacer la tarea.

Para secundaria, él y yo hablábamos del más reciente lanzamiento, el *Xbox 360*, con su nueva tecnología de controles sin cable, sus nuevos gráficos más realistas, la mayor capacidad de memoria, etc. Así que la pedí como regalo de cumpleaños, el cual fue cumplido. Entre sus novedades, era la facilidad de jugar en línea con otros jugadores a través de un Username o Gamertag (en palabras de Xbox: tu alter ego), por lo que tenía que ser algo que te representara, desde el nombre hasta la apariencia de tu muñeca virtual. Era evidente, pensé, que aquí la ropa y los peinados eran como en la vida real: no hay faldas, o vestidos, en la sección de hombres, ni cabello largo, o cortes de cabello cortos en el de las mujeres.

Los primeros juegos que tuve para esa consola venían de regalo con ella, y uno, *Perfect Dark Zero*, trataba de una agente en el año 2020. Era un poco explícito porque se trataba de completar misiones donde tienes enemigos a vencer (matar) y una rival muy ofendida ya que nadie podía compararse a su belleza y fuerza para pelear y asesinar. Debías planificar tus misiones, actuar de acuerdo a la situación, o hasta coquetear para lograr tus objetivos. Pero el juego fue una introyección significativa porque era el primero que veía en forma humana a una protagonista fuerte, capaz de hacer lo mismo o más que los hombres y muy empoderada, aunque con la capacidad de venganza y rencor igual que en los personajes masculinos antes vistos; similar a la saga que también es de mi agrado, *Tomb Raider Lara Croft*. Noté "igualdad", aunque en la actualidad me parece un dogma.

Los siguientes juegos que me compraban los elegía yo, pues mi madre decía que ya tenía el sentido común para hacerlo sin que ellos afectaran mi persona, y me basaba o compraba acorde a la publicidad que les daban y si me llamaban la atención. Me sorprendía la variedad de personajes femeninos a elegir como novedad en los recientes juegos; solo uno que fue de regalo lo rechacé ya que me provocaba mareo, náuseas e incertidumbre, por la cantidad de sangre desde el primer momento de jugar, pues la pantalla se llenaba de ella y desde los gráficos

hasta la misma, tenía muy acentuado el color rojo (Gears of war). Salió a la venta después "Kinect", el aparato que podía reconocer los movimientos del cuerpo completo, y mi hermana que es más chica que yo, lo pidió como complemento, junto con los juegos de Dance Central (baile) y Kinect Sports. Ninguno es de mi total agrado, porque no siento que reconozca los movimientos con una exactitud a mi consideración correcta (me enojaba porque yo hacía los movimientos correctos), pero ella comenzó a tomar experiencia, y mejoró su condición física y desenvolvimiento (los observa a través de los videos automáticos capturados por el aparato). Además, se puede jugar desde el Gametarg directamente, es decir, es el personaje que tú creaste.

Con el desarrollo de internet, comencé a pasar más tiempo en la computadora, con los programas de "chat" y buscando nuevos juegos mencionados por las cadenas de televisión para niños y jóvenes sobre sus series (Cartoon Network, Nickelodeon). Después busqué más por mi cuenta, ingresando a sitios donde contenían una clasificación y cientos de ellos. Pero me llamó la atención que una de las secciones fue "Juegos para chicas" de entre todas las demás (acción, aventuras, plataformas, etc.). Nuevamente, pensé que todos los juegos tenían una clasificación general, pero al llegar a ésta sección, ¿no era así? Me di cuenta de que dentro de esa categoría había más subcategorías como cocinar, de vestir, cuidar a las mascotas o a los hijos, decoración de interiores, etc. Todas con títulos como "viste a la chica para su primer cita y pueda conquistar a su chico", "cuida de tu perrito", "cuida de tu hijo, dale de comer, duérmelo", "cocina un rico pastel para él". Y desde las animaciones, los gráficos, la música, los colores y el texto, el discurso era el mismo, muy específico. No niego que me gustaran, porque los jugaba con emoción al ser algo que a mi me llamaba la atención de una manera relevante, pero al preguntarles a mis amigos si ellos entraban en ellos como yo en los que no estaban en esa categoría, su respuesta fue negativa en todos los casos. Otra página que puedo nombrar con su visible división, de infraestructura y contenido, era la página de Barbie.com y MaxSteel.com, también populares.

Cuando intenté jugar en línea por primera vez, pedí los gametargs a mis compañeros, quedando asombrados a que conocieran a una chica a la que le gustaran los videojuegos, según su palabra, siendo un comentario que recibo hasta el día de hoy. En un solo día llegué a tener cientos de invitaciones de gente que no conocía, todos siendo varones. Por lo mismo, desistí de jugar en línea, pues en mi inconsciente sentía que si algo iba mal en un trabajo en equipo me echarían la culpa a mi. Subestimé mis habilidades y el objetivo principal (divertirse y aprender) por ideas que había escuchado antes.

Dejé los videojuegos cuando entré a preparatoria. A pesar de haber encontrado aún más gente con quien hablar de ello, me centré en mi vida escolar y otras distracciones. Descubrí que cualquier cosa que necesitara saber de los juegos para pasar en una problemática donde estuviera estancada por no saber que hacer, estaba en internet, pero jamás lo usé por considerarlo como “trampa” donde el sentido del juego, de hacerte pensar, perdiera su chiste. Solo jugaba para distraerme por ratos.

En la Universidad regresé a todos mis juegos, descubriendo cómo todo este tiempo había ayudado a que pudiera avanzar y terminar muchos de ellos al repensar formas nuevas de resolver problemas, además de poseer más valor sentimental.

Decidí comprar un juego que fue el que me movió para poder plantearme ésta investigación: Grand Thef Auto V.

La violencia tan explícita, la realidad de los gráficos, la historia tan bien planificada, la oportunidad de afectar todo por tus propias decisiones, de que no existieran niños en una ciudad por lo mismo de salvaguardar cierta ética o integridad de los creadores por el nivel de agresividad y matanza que puede desarrollar, me impactó de una manera inimaginable. Desde tener que torturar a alguien con diversos medios (me hizo sentir mal esa parte del juego), de ver como hay prostitutas en la calle y la mujer no tiene ningún papel protagónico importante que no sea más que de sumisión o una chica que utiliza a otros para sus objetivos,

hasta el poder hacer lo que quieras (atropellar, asesinar al que pase enfrente sin motivos, robar coches) fue impresionante. Pero más, tres aspectos: no es algo imaginado, es una ciudad, como cualquiera, sin personajes mitológicos o inventados. Es un reflejo aún más exacto de la realidad. Dos, que lo disfruté en el sentido de tener total libertad en él, a pesar de que los personajes son meramente masculinos. Tres, que es uno de los videojuegos más populares, jugado por personas de cualquier edad. ¿Por qué gusta tanto un juego así? ¿No hay regulación para comprarlo? Ahora estoy enterada de que el próximo juego incluirá un personaje femenino como principal.

Toda esta historia y este aspecto final me llevaron a querer responder esas y muchas otras preguntas. Con la formación recibida, sé que son cuestionamientos indirectamente pedagógicos, y que cuento con las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para hacer su análisis. Me centraré en un solo aspecto de los muchos que pudiesen estudiarse, porque es de lo que más experiencia he tenido en mi acercamiento y uso. Y es que, cuando no comprendo del todo la realidad para dar respuestas y soluciones, lo que hago es teorizarla para poder tener un bagaje de conocimiento más general y proponer soluciones o reflexiones profundas. Eso es parte del autorregulamiento, indispensable para poder divergir todos aquellos aspectos que son tan normalizados que no nos detenemos a analizarlos con mayor detenimiento por el placer, gusto y satisfacción que provoca y deja su uso, y que pretendo desarrollar con la guía como producto final.

Los videojuegos, desde su aparición y primeras formas de desarrollo, hasta la actualidad, nos dejan ver diversos aspectos de evolución que son dignos de considerar y estudiar por ser una de las herramientas de ocio más importantes, pues la práctica ya no se reduce solamente a una consola y a comprar de manera física el contenido, sino que prácticamente cualquier celular smartphone con acceso a internet, así como computadoras e incluso tablets, poseen sistemas que permiten descargar de manera gratuita infinidad de videojuegos disponibles en el mercado y que el mismo mercado se encarga de difundir a través de otros diversos medios de comunicación; es aquí donde “el <aprendizaje de toda la vida>

se está convirtiendo en una parte importante de la vida moderna. Esto es debido a que los rápidos cambios tecnológicos y el crecimiento de la información requieren un aprendizaje <sobre la marcha>” (Álvarez, 2007, p.4) y no exclusivamente para saber manejarlo y utilizarlo, sino para analizarlo y comprenderlo en cuanto a su contenido y como afecta en la vida cotidiana y las relaciones sociales.

Por ello, Etxeberria (2008, p.14) comenta que uno de los retos actuales más importantes para padres, educadores y cualquier sujeto con interés en la formación, es el conocimiento sobre el tema, ya que al igual que el consumo de tabaco, de alcohol, de violencia televisiva o cualquier tema o página vía internet, no debería sorprendernos la facilidad con la cual los niños y jóvenes tienen acceso a este material y contenido pues no hay una regulación o control sobre los mismos que actúe de manera totalmente eficaz sobre su acceso y uso, y que parece manejarse e impulsarse más por cuestiones de mercado (bombardeo de información para impacto y ventas), que de formación individual; es ahí donde ellos (los responsables de la educación del niño o adolescente) pasan a ser agentes intermediarios o simples espectadores, pues son las figuras más cercanas al sujeto y que de manera poco justificada, muchas veces consideran a los videojuegos triviales y desaconsejables (González, 2000, p.104).

Para poder presentar propuestas sobre herramientas, talleres o cualquier idea didáctica para el manejo de esta brecha de sujetos - videojuegos, se necesita investigación previa de la situación actual; sin embargo, González (2000) señala que la investigación en este rubro sobre videojuegos es escasa con respecto a su difusión y venta y son más enfocadas al ámbito médico y psicológico; pocas investigaciones son de corte sociológico o antropológico. Y aunque lo educativo podemos referirlo a uno u otro aspecto, un estudio completo abarcaría ambas partes ya que “la consideración del juego como educativo depende, sin embargo, de un sin número de factores que influyen como: edad, género, nivel de desempeño y antecedentes culturales” que están relacionados tanto a un proceso psicológico y aspectos externos, o sociológicos, que también pueden influir de manera interactiva en las experiencias con los videojuegos.

En el caso de México, González menciona que las investigaciones destacadas son sólo periodísticas, y al ser un aspecto que puede mermar tanto en lo económico, social, cultural y educativo y tener consecuencias de diversa índole, tampoco existen organizaciones civiles formales o legislación activa que monitoreen la venta y el uso de los aparatos electrónicos ni el contenido y aproximación de y a los videojuegos, lo cual podría ser una de las causas del acceso no controlado mencionado con anterioridad.

Al igual que González, Etxeberria (1998) comenta que la literatura en castellano, de manera general, no es diversa y tampoco es referencial a investigaciones formales; hace un resumen de éstos informes existentes para abordar evidencias de los aspectos que se debaten de los videojuegos en el tema de educación, con el fin de exponer, nuevamente, que la neutralidad no es un aspecto a considerar por los datos y resultados expuestos, y erradica el solo tener una opinión “intuitiva”. Pero también, descubre que existe una yuxtaposición de esos efectos que marca una postura positiva o negativa y se debate de ese (el lado y aspecto que se tome) únicamente, como por ejemplo, la idea de que existe adicción a videojuegos que pueden traer problemas físicos, pero por otro lado, la postura que defiende sobre que aleja de otros problemas de adicción, como drogas, por mantener al sujeto distraído en resolver problemas y desarrollando su sistema cognitivo.

En el caso exclusivo del tema de la perspectiva de género y videojuegos, “en los últimos años, se ha comenzado a hablar mucho de la violencia de género, pero casi siempre tratando de reducirla a la esfera de lo privado, como un hecho singular de personas individuales y circunscrita a contextos específicos y determinados del ámbito doméstico” y que de esa violencia, que es parte de la perspectiva de género que se va formando, se puede hablar de que aquellas “raíces están ancladas profundamente en el proceso de sociabilización cultural de nuestra sociedad, y que, como tal, impregna todos los subsistemas del simbólico colectivo de manera subliminal” (Diez, 2007). Pocas veces se analizan esos mecanismos culturales que introyectan estas ideas de manera sutil y/o las

potencializan por estar tan mezclados en la cotidianidad, más allá de lo obvio, como son los videojuegos, y que lo hacen pasar como algo “natural” en las relaciones humanas solo como una imagen más de lo que “ya se sabe”. Son, precisamente, esas imágenes que hay que decodificar por ser una representación de la realidad (desde los objetivos de su creación hasta la utilidad al estar interactuando con ellos) y que en la opinión del autor, la escuela debe brindar herramientas para poder analizar así, de manera crítica y profunda, estos juguetes con gran popularidad en alza.

El grado de introyección de las construcciones de género es probablemente algo bastante marcado que las sociedades han brindado en igual medida a mujeres y hombres. Por lo expuesto por Diez, la lucha no es sólo en los espacios explícitamente reconocidos como públicos, lo privado (doméstico) siempre es público, así que un trabajo en conjunto de los agentes educativos cercanos a los sujetos expuestos a los videojuegos es indispensable.

Etxeberria (1998) muestra una conclusión clara de su análisis, y es que los videojuegos (a través de la información analizada sobre su uso terapéutico) son un instrumento adecuado para conseguir un reforzamiento o desarrollar aspectos de las personas por la aceptación que estos tienen al ser elementos de enseñanza multisensorial y de aprendizaje encubierto, y que puede ser positivo siempre que exista una tutoría que guíe este proceso, sea un videojuego meramente pedagógico o de entretenimiento. La interactividad es una de las características más atractivas de los videojuegos, haciendo que el sujeto no tenga un papel pasivo, al contrario de la televisión por sí sola, pues dota de la posibilidad de tomar decisiones en el desarrollo de su actividad, de tener una comunicación con el medio (Baena, 2002). Éstos nuevos paradigmas de interacción podrían considerarse como prácticas para reforzar el aprendizaje en métodos tradicionales debido al impacto que produce en el aprendizaje así como la relación con el entorno (Rodríguez; Guerrero; González; Céspedes, 2010), ya que también se amplía la visión de que el aprendizaje no está limitado al tiempo que se pasa en la escuela, puesto que es una condición presente desde el nacimiento hasta la

muerte (características del aprendizaje durante toda la vida), donde Álvarez (2007) recalca que hay experiencias muy importantes y relevantes en la vida de niños y adolescentes fuera de clases, como los videojuegos, y que una educación significativa debería estar cimentada en aquellos aspectos informales que viven los sujetos en cualquier aspecto de su vida.

Con base en lo anterior, esta investigación va enfocada a indagar y analizar las perspectivas actuales del género en los sujetos para desgajar las características que forman parte de manera expuesta en los videojuegos, como un acontecer claro y mediático de proyección de la realidad para proponer una guía didáctica de uso para quienes interactúan con éstos juguetes directamente, como para los que los rodean para un mejor apoyo.

Por ello, en el primer capítulo, “El juego en el desarrollo del ser humano”, se trata una introducción con respecto a la importancia del juego en los aspectos culturales, psicológicos y educativos en el ser humano por ser algo de índole pragmática del sujeto en el conocimiento y asimilación del mundo, y así poder analizar las vertientes que se derivan de unirlo a aparatos electrónicos.

En el segundo capítulo hay un acercamiento de manera directa con los videojuegos donde se abarca su historia, desarrollo y repercusiones con respecto al estado de arte vigente en los efectos positivos y negativos; se abordan ambos desde perspectivas sociológicas y psicológicas por su nexo con la violencia de género y su análisis de la perspectiva de género que es el tema final de éste apartado.

En el tercer capítulo se habla sobre qué es la perspectiva de género, su historia, su teoría y praxis con el fin de poder entender mejor su implementación en los videojuegos y tener una base de análisis como sustento de generar una idea concreta que dé pie a identificar aspectos rescatables para generar un cuestionamiento de su práctica.

En el cuarto capítulo, al haber analizado todo este marco teórico, con base en la teoría de Albert Bandura sobre el aprendizaje psicosocial, se desarrolla un

entramado con los anteriores capítulos para explicar cómo se procesa el aprendizaje en los videojuegos de manera psicológica y social, así como las evidencias en la práctica sobre el tema a tratar, para que en el quinto capítulo que es propiamente el trabajo de campo y su recopilación, las herramientas conferidas para tales objetivos sean constructos de los datos dados; al momento de categorizar y analizar la información obtenida se logra una explicación y análisis de la práctica y conocimiento de los videojuegos de los niños muestra entre 10 y 12 años y que ayudó a la construcción de la guía didáctica y las necesidades observadas para que, en un ambiente requerido, se brinda una herramienta que proporcione una guía al acercamiento de la temática de la perspectiva de género en los videojuegos.

Capítulo 1. El juego en el desarrollo del ser humano.

1.1 Concepto de juego.

La definición del juego puede referirse de manera natural a un significado bastante amplio ya que parte de ser una actividad que todo ser humano lleva a cabo de maneras intrínsecas y personales, creando y rehaciendo reglas para realizarlo de manera constante y a los gustos personales donde varios factores se desarrollan. En conjunto con ello, los diversos intentos de clasificar el juego también han creado una confusión eminente (Duek, 2012). Sin embargo, Díaz (1997) enlista una serie de definiciones de diferentes autores de donde podemos extraer puntos claves en cada una de ellas en común para teorizar la actividad con respecto a su análisis:

Tabla 1. Definiciones de “juego”.

Es una actividad

- Es una actividad, acción, ocupación o experiencia. Es una actividad humana, pero se han observado en diversos animales el comportamiento de juego entre ellos o con seres humanos.

Es libre

- Es una actividad libre, inconsciente y espontánea. Requiere de la iniciativa propia para llevarse a cabo, además de interés y motivación, y no hay terceras personas que en la mayoría de sus juegos impongan sus reglas, además de que se observa la liberación de tensiones

No hay interés material o de utilidad

- No persigue interés material o de utilidad, sin importar tampoco los resultados que de dicha actividad se obtengan aunque eso no quiere decir que no ponga atención a ello. Sin embargo, una definición hace énfasis que es un instrumento (inconsciente), pero para el desarrollo fundamental de crecimiento.

Tiempo y espacios precisos

- Con base en las reglas establecidas por el sujeto. Siempre tiene un objetivo y una orientación.

Hay placer y no hay presiones

- Sin embargo, no siempre es placentera por los mismos factores de libertad; podríamos suponer un ejemplo, como cuando un niño o niña sale lastimado en un juego que involucraba cierto riesgo: cuando se juega en triciclo en una pendiente marcada y se pierde el control. Aunque, esa misma sensación no placentera puede presentarse posteriormente como aprendizaje.

Bases para la vida adulta, es evolutivo

- Es una base del niño para empezar a construir cimientos para su vida adulta. “Un niño que no sabe jugar, un niño viejo, será un adulto que no sabrá pensar; y es que el juego no solamente proporciona bases para una vida sana, sino que es en sí una manera de vivir vigorosa y satisfactoriamente.” (Díaz). Con el juego, el niño se va acercando a experimentar diversas cosas que observa en su vida cotidiana, que si bien no puede realizar propiamente, puede empezar a explorarlas dentro de su imaginativo y quehacer en el juego para desarrollar potencialidades. Las horas de juego aumentan o disminuyen según sea su necesidad de desarrollo o de evasión de la realidad.

Autopromueve

- Conforme se avanza en el juego, y se refuerzan poco a poco diversas habilidades y destrezas, ayuda a preparar para actividades lúdicas más complejas.

No existe la aburrición

- La motivación es clave en el desarrollo del juego, para satisfacer interés y deseos propios.

Fantasía expresada o realidad a la ficción

- Son espacios imaginarios que el sujeto crea, a su gusto; aunque si es un aspecto de la vida real el que representa, sería más una simulación o recreación con aspectos ficticios que él o ella agrega. Tampoco quiere decir que no discerne entre realidad y ficción, ya que no se deja engañar por ambos aspectos.

Es comunicativo

- No solo con otras personas al interactuar si el juego involucra a más sujetos, sino que es una forma de relacionarse con su realidad y los objetos con los que interactúa.

Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales.

Podríamos referirnos también a la disyuntiva de qué es juego y qué es jugar. De manera simple para no hacer alusión a confusiones, Elkonin (1998) los nombra como:

- El juego como significado de entretenimiento o diversión, el concepto teórico y su constitución.
- Jugar como significado de divertirse, la actividad como tal de esa teoría.

Por supuesto que “no hay investigación etimológica que permita comprender los rasgos del juego (...). Tampoco se puede explicar el juego analizando el uso que los niños hacen, pues la toman simplemente del lenguaje de los mayores.” (Elkonin, 1998).

El juego tiene vertientes históricas importantes, ya que es una actividad que no tiene un punto o lugar específico debido a que su naturaleza misma es intrínseca al sujeto. Desde la antigua Roma, por ejemplo, se han encontrado objetos de

gargantas de pájaros o vejigas de cerdo que se llenaban con piedras para producir sonidos agradables (como sonaja).

Pero volviendo a la clasificación del juego, quienes lo han estudiado, según la temática que desarrolle, parten de hacer diversas clasificaciones. Sin embargo, la que propone Duek (2012) me parece, para los términos de ésta investigación, más acertada y actualizada ya que incluye elementos diversos y significativos del avance tecnológico en la actualidad. A continuación:

Figura 1. Clasificación del juego.



Como se observa, la clasificación se divide en individual o grupal. Y a su vez, ambos con objetos o sin objetos.

La clasificación individual con objetos, con base en Duek (2012) es:

- a) Tradicionales: pelota, yo-yo, juegos de mesa, bloques, etc., juegos que todo niño conoce heredados por tradición.
- b) Auxiliares: los que no tienen una función específica o no fueron creados para el juego, que el niño utiliza o transforma física o mentalmente para sus fines, como una escoba convertida en un caballo. Pueden entrar otro tipo de cosas materiales como cajas de cartón, piedra, tierra, etc.
- c) Medios de comunicación: basados en algún programa de televisión, película o personaje de historietas. Se basa en la imitación. Se coloca en ésta categoría porque la información para la imitación está dada a través de un objeto y muchas veces se complementa con algún muñeco o muñeca, una capa, un traje, etc.
- d) De mesa: podrían clasificarse como tradicionales, pero se colocan en ésta categoría los juegos que resignifican elementos de otras categorías de incidencia más reciente, como las cartas de Yu Gi Oh, tazos de Pokémon, cartas de Bob Esponja; se incorpora aquí la mediática de consumo infantil analizando que los medios de comunicación juegan un papel importante en su compra.
- e) Función corporal: la música o sonidos inventados o recuperados, y con ellos, el baile y los movimientos. Juegos en físico, como resbaladillas, columpios, toboganes, o que impliquen trepar o escalar; incluso correr o realizar juegos con animales.
- f) De interfase: los que tienen que ver con controles, computadoras y consolas. Se enfrentan en la mayoría de ellos de manera individual frente a los retos que impone un videojuego para el desarrollo y mejoramiento de destrezas que exige. Se incluirían también los juegos en línea. Se propone dentro de ésta rama otra clasificación:
 - Lucha y combate

- Deportes
- Estrategias
- Simuladores
- Plataforma
- Tiros
- Sociedad o de mesa
- Ludo educativos
- Porno eróticos

De allí se desprende las interacciones que tienen tanto niños como adultos con los videojuegos.

En tanto que sin objetos, la clasificación es:

- a) Representación o imitación: reproducción de escenas vistas en su cotidianidad. Al ser individuales, permite recuperar de manera más libre y personal cualquier elemento que para la personas pueda ser muy feliz o negativa, en cierto sentido; puede observarse en ello sus deseos, miedos o anhelos.
- b) Historias: se asume el rol de contar cuentos, ya sea de índole ficticio o recuperando aspectos de otras historias vistas u oídas en o por otros medios. También se incluye el canto cuando se le realizan modificaciones. Estas actividades se llevan a cabo en un tiempo y lugar, implican creatividad y la libertad de modificación, condiciones o características básicas del juego.

Nuevamente, la clasificación grupal se divide con objetos:

- a) Tradicionales: son juegos sencillos que inducen al trato con los otros para la construcción de mundos en común para estar en la misma sintonía de juego, ya sea entre pares o con adultos y viceversa. Entran en esta categoría las cartas, juegos de mesa, autos, muñecas o muñeco, la pelota en juegos conjuntos (futbol), etc.

- b) Auxiliares: ropa que encuentran o piden prestada para asumir roles diferentes, tierra, arena (comida), ramas para la construcción de casas, etc.
- c) Representación o imitación: también tiene que ver con los personajes observados en diversos medios y que son escogidos para representar de la vida cotidiana, como maestros ante grupo, médicos, etc., donde se buscan objetos que puedan utilizarse para tales fines. También está la opción de escoger algún programa o película y distribuirse la representación de los personajes o la mezcla de muchos de ellos, donde muchas veces se intenta reproducir los disfraces necesarios (superhéroes, Power Rangers, Chicas Superpoderosas, etc.)
- d) Movimiento y deporte: a través de los objetos se apela el movimiento. Aparecen los deportes en equipo (fútbol, basquetbol, voleibol, handball, etc.)
- e) Tecnológicos: nuevamente, se valen de computadoras, consolas y mandos. Todas las subcategorías mencionadas en el juego individual, pueden llevarse a cabo en multijugador si el juego lo permite.

En el campo de los que se juegan sin objetos grupalmente:

- a) Representación o imitación: en la misma línea de protagonizar pero no se necesitan objetos físicos para retroalimentar el juego o el niño no gusta en utilizarlos.
- b) Cuentos o canciones: al momento de comenzar a narrar una historia se permite la colaboración de sus pares o los adultos. Las canciones pueden ser interpretadas en conjunto.
- c) Adivinanzas y chistes: el juego colaborativo permite este tipo de acciones; se establece un desafío para que el otro intente resolverlo, o en todo caso, diversión al contar los diversos chistes conocidos para pasar el rato.

Con base en ésta clasificación, se pretende dar un orden incluyendo las nuevas modalidades de juego desarrolladas hasta ahora. No es una clasificación tajante, ya que incluso se pueden dar combinaciones de varias de ellas, y lo realmente significativo de ello es el tiempo, la cultura y el lugar donde se desarrollen para

poder analizar las perspectivas posteriores que surgen de la actividad realizada y cómo influye más allá del juego.

1.2 Significado histórico-cultural del juego y los juguetes.

El juego puede tener diversas acepciones también en cuanto a lo que representa para un individuo. Si bien enlisté las diversas características que posee ésta actividad, hay otras posturas que no permiten un acercamiento fructífero o neutro al delimitar el campo del juego y sus capacidades de potencialización. Con base en Cañeque (1993), se mencionan:

- Se considera una actividad inútil, de perder el tiempo, al no producir bienes ni servicios.
- Es una actividad de niños que el adulto trata de erradicar por considerarse como una actitud inmadura.
- Hay una tendencia constante a clasificarlo para su acceso, ya sea por edades, aspectos de la personalidad, las presentaciones en las que se encuentra, etc., lo cual atenta a su espontaneidad.
- El juego solitario constante se considera patológico, sin existir bases.
- Es “una energía sobrante mal encaminada”, pudiendo hacer cosas de más “provecho”.

Una de las características más importantes de los juegos es que es original, en el sentido de que cada niño o niña le da sentido con base en todo un bagaje cultural, social y económico que posee lo cual hace que una trama lúdica no sea igual a otra, al mismo tiempo que el juego es un reflejo de la cultura en que se desarrolla. Hay diversos factores a considerar para lo anterior que además, repercuten en el interés por el tipo de juegos o juguetes a utilizar, y antes de abordarlos, debemos conocer también qué derivado y significado poseen los juguetes en el juego mismo, ya que “los juegos dicen tanto de quienes juegan como del espacio-tiempo en que se desarrollan” (Duek, 2012, p. 650).

Los juguetes sirven para expresar con ellos diversas actividades y sentimientos que con otras personas de manera directa no podría hacerse de manera individual; son medios e intermediarios a veces con otras relaciones humanas. Son una síntesis, una simplificación de las singularidades de la vida cotidiana adaptados a diferentes edades.

Algo que llama la atención es que investigaciones de corte histórico-social señalan que el juguete es universal y heterogéneo:

lo que debe parecer raro es que el niño nacido y criado en un ambiente cultural del siglo XX utilice a cada paso como fuente de alegría o instrumento de desarrollo y autoeducación el mismo juguete que posee el niño procreado por personas de un desarrollo mental próximo al de los habitantes de las cavernas y los palafitos, que crece en condiciones de existencia más primitiva. Y éstos hijos de épocas tan remotas, manifiestan su profunda afinidad en que obtienen o hacen no sólo juguetes parecidos, sino, y esto es mucho más interesante aún, en que les dan la misma aplicación. (Elkonin, 1998).

El ejemplo más claro son las muñecas y muñecos, que como se han observado, cada cultura se encarga de impregnar en ellos toda una serie de categorías culturales; aunque si bien también se encuentran muy ligadas al ámbito comercial (como la muñeca Barbie y el muñeco Ken) es un juguete que a través de diversas generaciones se ha observado su utilidad y relación con el sujeto que interactúa con ellos. Incluso hoy, en las tecnologías avanzadas, existen juegos sobre muñecas o muñecos para vestirlos, acomodarles el cabello, etc. Es un mismo objeto plasmado en diversos medios. Es común ver en los museos diversos muñecos hechos de materiales como piedra, madera tallada, etc., hasta el día de hoy que se observan mediante una pantalla, y el sentido es el mismo: vestirlos para una ocasión especial, imaginar historias, etc. Publicaciones didácticas (2010) también resalta ésta información: los materiales pueden ser distintos, creando una pelota de hule o de piedra, pero hay similitudes en los juegos que se pueden reproducir no solo en diversos momentos de la historia sino también en diferentes culturas al mismo tiempo.

¿La tecnología podría frenarnos un poco con esa libertad del juego y el juguete? Es evidente que los avances tecnológicos también van a la par del desarrollo de los niños para que sepan interactuar con los objetos de juego, lo cual es una dependencia causal indirecta de la historia de la sociedad. Por ejemplo, A. Arkin (Elkonin, 1998) explica que los juguetes siempre surgen de las necesidades de trabajo o necesidades básicas para incorporarse a la vida del sujeto; como el arco y la flecha para cazar, y que fueron construidas a “escala” para los niños pequeños y que con el paso del tiempo, se sustituyeron por armas de fuego, que a su vez también se convirtieron en una representación de juguete para el niño y el arco pasa a ser un medio para la práctica de puntería, de roedores o aves pequeñas, etc. Y son, en su opinión, los adultos los que siempre introducen los juguetes a la vida del niño y les explican como usarlos.

Con este eje, es fácil también admitir que todo ser humano nace con las mismas posibilidades desde hace bastante tiempo ya; es indudable que las características con las cuales crece e interactúa lo encamina de diversa forma a una madurez social y psicológica.

De manera general, la etnografía contiene pautas que se pueden analizar incluso para darle al juego un análisis psicológico, ya que hay también estudios que se centran mucho en reflexionar sobre diversos problemas de estética (Elkonin, 1998). Recordemos que dentro del factor educación su estética puede observarse desde la vertiente de diversión y juego, precisamente, que arrojan una actividad de placer.

Diaz (1997) menciona, que hay estudios (sin decir autores o nombre de los mismos) que arrojan factores que repercuten e influyen en la preferencia y significado que el sujeto le da al juego, siendo los siguientes:

- Edad cronológica y mental

Se refiere a los diversos intereses y capacidades que se esperan que el sujeto desarrolle a través de su crecimiento pues va paralelo al juego. Conforme va creciendo, va conociendo el mundo de maneras distintas; con base en diversas

teorías psicológicas, un bebé comienza a conocer mediante el tacto, el contacto con la boca, las sensaciones y sonidos y no desarrolla aún el sentido de la permanencia del objeto, es por ello que los objetos desarrollados para ellos conllevan elementos llamativos.

Para un niño de tres a cinco años, cuando ya camina y comienza a manejar más aspectos de su psicomotricidad, los triciclos, caballitos de montar, coches, etc., son de interés mayor por el sentido del equilibrio, por ejemplo. Así, constantemente, se van agregando o eliminando juegos o juguetes que ayuden a la composición de su persona en cuanto al desarrollo de habilidades mentales y físicas, como balones, canicas, bicicletas, hasta videojuegos.

- Influencia familiar

Se refiere a la estimulación a ciertas actividades tradicionales, como cantos (el juego del lobo, por ejemplo) o la prohibición de otros (la patineta por ser peligrosa, o los videojuegos por “contenidos violentos”). Son diversas formas de influir en los juegos a los que se tiene acceso. Se puede predisponer o favorecer el gusto por ciertas actividades observadas en el núcleo familiar. El criterio de quienes sean tutores del niño, de la educación y los valores asociados a la normatividad familiar son puntos clave para éste aspecto; mientras algunos promueven juegos de lucha, otros los prohíben.

- Condiciones de vida (nivel socioeconómico)

Muchos son los aspectos a considerar respecto a las condiciones en las que viva el sujeto; si no se posee un suelo pavimentado, sin piedras con superficie lisa, ¿un niño o niña podrán utilizar sus patines de ruedas de la misma manera de quienes sí lo tengan? También es posible observar que el medio provee diversos objetos con los cuales interactuar; se puede convertir una lata en una pelota, o jugar la matatena con huesos de fruta grandes; en ése aspecto, lo económico no es impedimento para la imaginación. Las diferencias son básicas: de forma, elementos y lugares o espacios. Hay niños que mientras en casa poseen una consola de videojuegos en su cuarto, hay quienes deben ir a algún local de

máquinas o videojuegos para tener acceso a ellos, donde pueden interactuar con más personas que asisten a esos lugares por objetivos similares, y mientras no puede permanecer tanto tiempo como quisiera (se cobra por minutos y debe tener algún límite) el niño que en casa tiene la consola puede hacerlo hasta que su nivel de atención a esa actividad sea bajo o los padres lo pidan. Puede ser que también en sectores menos favorecidos se destine más tiempo a contribuir a la economía familiar ayudando a los padres. Hay muchas condiciones que tomar en cuenta para que el niño opte y tenga acceso a diversos juegos y/o juguetes.

- Género:

En éste factor, Díaz (1997) habla sobre los diversos juegos entre niños y niñas. Mientras que los niños recurren a juegos de mayor desplazamiento, destreza, fuerza física y con bastante ruido, las niñas recurren a juegos de índole más íntimo y tranquilos, lo cual propicia menos enfrentamientos, combatividad y dominación. Hay inclinación sobre la temática en la mayoría de los casos, y a partir de ello, se toma como un indicador social para medir la feminidad o masculinidad; pero al momento de crecer, las delimitaciones se van franqueando al intentar explorar juegos que no están dentro del “rol”, aunque la idea de que se juega mejor cuando se juega algo específico del género, está presente. Estas limitaciones se forman desde que los padres van abriendo la adquisición a juguetes y conocimiento de los juegos, aunque de igual modo podría agregar que la técnica mercadológica presente en los diversos medios de comunicación tiene un papel importante, donde de manera inconsciente se predisponen ideas a los niños con respecto a los juguetes que se muestran. Otro ejemplo es el cuarto del niño, en donde Díaz habla que desde la decoración se ven diferencias significativas; los juguetes de los niños son de índole de mayor aventura, acción; en las niñas, de familia y hogar, no existiendo objetos específicos en la mayoría de ellos como camiones, trenes en el cuarto de niñas, y bebés o muñecas en el de los niños, aspectos que pueden incluso encaminar a la decisión de un futuro profesional. Y al momento de interactuar, los padres llevaban mayor relación y fluidez con los niños y sus juguetes, mientras que las mujeres pueden hacerlo con ambos pero con los niños

tratan de hacerlo con juguetes como muñecas, de cocina, etc., que a la perspectiva de los padres no es correcto. Aquí se observan dos temas: que mientras las mujeres se muestran, en teoría, mayormente abiertas a la interacción general, también las ideas del juego y juguetes denotan e introyectan una interacción con el sujeto que crece con él a la edad adulta.

- Valores culturales:

A pesar de la creencia de que el juego es un tema de niños, se ha notado que el juego tiene trascendencia más allá de lo inmediato e individual. Con el avance económico y social, cada vez se puede tener mayor acceso a diversos juegos o juguetes de diversas partes del mundo y diferentes modalidades (ya que incluso podemos agregar la virtual), que dependiendo de la ideología y concepción del mundo pueden tener estos juegos diversos abordajes.

En palabras de Jerome Bruner, dentro del texto de Díaz (1997): “existe una estrecha relación entre el juego y la cultura humana, el juego refleja la cultura, la condición (...) en la que se encuentra”. A continuación Díaz, con un ejemplo, explica que mientras los niños y niñas del campo crean juguetes artesanales con lo que obtienen de su entorno, estos juguetes son ajenos a quienes viven en la ciudad donde la mayoría de los juegos son prefabricados, con tecnología digital y expandidos a través de la mercadotecnia, siendo éstos también de cierta novedad para los niños del campo. El fin no es desprestigiar o minorizar uno u otro, sino que cada uno son extraños para los diferentes contextos, ya que las características no permiten el acceso directo a todos y cada uno de ellos por igual; no son diferencias tampoco de índole cognoscitivo, sino de cultura en general, desarrollándose o no diversos estímulos:

En cada cultura la actividad lúdica adquiere un significado particular que corresponde a las condiciones o intereses donde se mueve el grupo, por lo que los juegos reflejan mucho la sociedad en la que viven sus protagonistas; lo que significa que no hay tramas o juegos mejores que otros, pues todo depende de la intención con que son creados. (Díaz, 1997).

Además, el juego no excluye ningún tipo de cultura, cada una tiene diversos modos de desarrollo: mientras que en culturas primitivas se desarrollaban juegos de destreza física para el ejercicio de la cacería, en una sociedad tecnológica se promueven juegos de competencia: “La ideología oculta en ambos tipos de juegos es la preparación de los niños en la aceptación y apropiación de valores y formas de vida.” (Díaz, 1997).

Éstos últimos factores, género y valores culturales, son base clave en el desarrollo de éste trabajo al trazarse conjuntamente para la explicación de las perspectivas de género que desde éste eje puede comenzar a desgajarse.

Pero finalmente, se pueden enlistar o recordar con base en nuestras experiencias personales, diversos juegos o juguetes utilizados, tradicionales o comerciales, en los cuales se puede observar la historia de la humanidad en muchos sentidos para componer una interpretación, pues al paralelo de ello ha ayudado a construirla. Ayudan a recuperar información de la motivación que siempre es lo que impulsa al juego y, con ello, a la creación para enriquecer y transmitir la cultura.

1.3 La importancia del juego a través de las etapas de crecimiento y desarrollo del ser humano.

Ya hemos revisado la experiencia de juego como una oportunidad de crear bases lógicas y constantes en el crecimiento del sujeto para mejorar sus capacidades o descubrirlas. El juego es relevante en el aspecto de que es un referente de identificación en el desarrollo del sujeto: busca una identidad donde espera reconocerse y reafirmarse (Díaz, 1997, p.144). Un ejemplo que nombra Díaz sobre la no identificación son las problemáticas desarrolladas cuando la comunidad negra no se mira en el color de piel de las muñecas y muñecos, que con el paso del tiempo, se ha exigido no solo colores de piel distintos, sino complejidades y aspectos físicos comunes (como manchas de piel, lunares, acné, pecas, etc.); cuando una persona no logra reconocerse en similitudes en juguetes tan simples como una muñeca o muñeco y al haber gran cantidad de los mismos en el

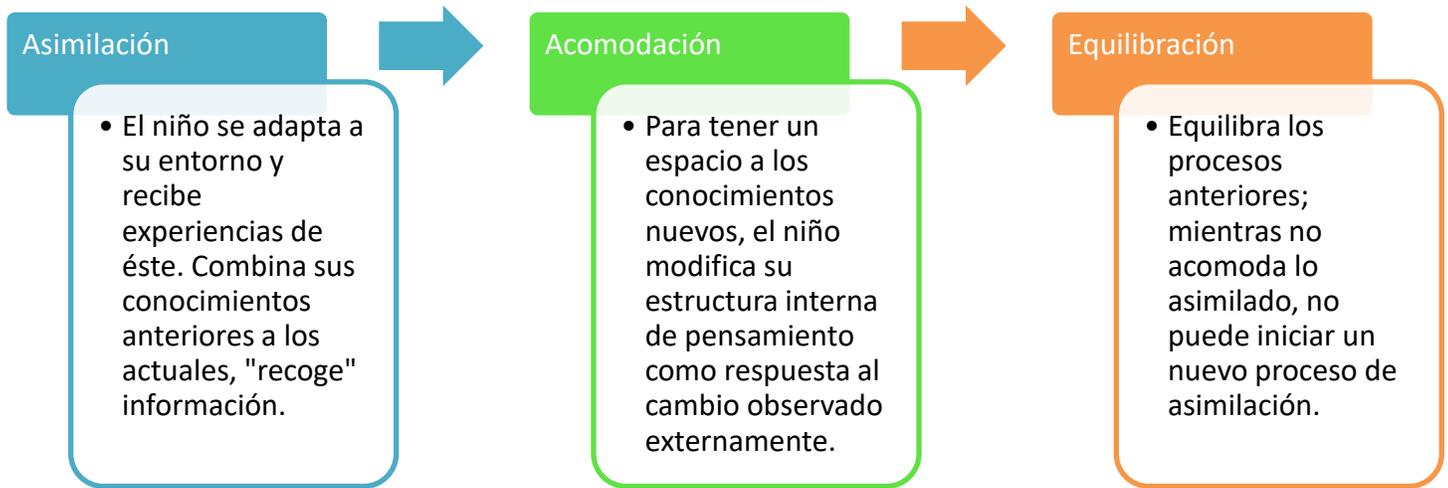
mercado y bombardeando en su contexto, se asimila de manera negativa de considerarlo el modelo a seguir en exactitud por ser lo demandante; o al contrario, el modelo que muestra cae en repulsión por las mismas exigencias, cerrándose a la apertura de su existencia. Antes de entrar a un sistema educativo formal, el uso de aspectos lúdicos es una trasmisión de tradición. Y es que si bien muchas veces se habla del juego como una herramienta pedagógica y meramente didáctica para ayudar a tomar o reforzar aspectos de habilidades y aptitudes, muchas veces en una planificación realizada es difícil involucrar otros aspectos espontáneos, como las relaciones sociales que de él surgen.

La revista Publicaciones Didácticas (2010) comenta que el juego empieza desde el feto, cuando éste toca el cordón umbilical o responde a ciertos estímulos de la madre con patadas, está reaccionando de manera voluntaria a los mismos, está obteniendo una respuesta también a sus primeros movimientos. Y es que mientras el sujeto está absorto en los objetos y las formas de interactuar con ellos, también observa las funcionalidades que el adulto ejerce, queriendo hacer las mismas acciones que una vez alcanzadas, le permiten a él descubrir su capacidad y darle su propia visión al objeto. Hay una emotividad dominante, un deseo de independencia a la vez.

Para explicar con más detalle ésta actividad, Jean Piaget, a través de su teoría del desarrollo cognitivo, nos da un panorama de la importancia del juego y su papel en el desarrollo del potencial del niño y su aprendizaje.

Para Piaget, hay tres formas en que el niño se apropia de su realidad:

Figura 2. Proceso de adaptación según Jean Piaget.



Creado por Itzuri Gutiérrez Rosales.

Estas tres formas de apropiación de la realidad se desarrollan a través de las etapas o fases de desarrollo cognitivo de Piaget, donde no es posible avanzar a la siguiente sino se ha desarrollado por completo la anterior, pues en este proceso donde se ve relacionado el aprendizaje es fundamental la comprensión de un primer momento para que sirva de soporte al siguiente.

Las fases del desarrollo cognitivo, así como su relación al juego, se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Fases del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.

| Etapa | Sensoriomotora | Preoperacional | Operacional concreto | Operacional formal |
|-------------|--|---|---|--|
| Edad | 0-2 años | 2-7 años | 7-12 años | 12 años en adelante |
| Descripción | La única forma que tiene el niño de relacionarse con su entorno es a través de las propias percepciones, ya sea físicas que en | Durante esta fase creen que los objetos sin vida o inanimados tienen los mismos aspectos y/o sentimientos que | Se llama esta etapa así debido a que las operaciones realizadas comienzan a utilizar y aplicar la | Los niños ya adquieren una propia visión más abstracta y a su vez conceptual de su contexto, aplicando también |

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|--|
| | <p>sus sentidos recibe y su habilidad motora para poder interactuar con ellas. Durante esta fase, a los niños les gusta y llama la atención manipular objetos, pero no logran entender y comprender que sigan existiendo aunque no estén al alcance de su vista. Para ellos un objeto que no ven, no existe.</p> | <p>ellos. Esta fase se caracteriza por el egocentrismo y la fantasía con la que ven todo. Sus estructuras se van desarrollando y ya son capaces de asociar y acomodar una imagen u objetos a significados distintos del que tienen. Por ejemplo, pueden tomar una caja y pensar que tienen un coche. Es lo que se llama el juego simbólico o de ficción.</p> | <p>lógica a sus situaciones cotidianas pero con las ideas y limitaciones que todavía tienen, ya que estos puntos y razonamientos tienen que estar centrados en el presente, no saben futurizar o realizar y ubicar operaciones en el ahora para poder conseguir una o varias recompensas futuras, pero ya tienen un elevado nivel de comprensión, causalidad y de deducción, entienden causa y efecto.</p> | <p>el razonamiento para poder crear analogías y patrones de comportamiento. Son capaces de crear conjeturas, probabilidades, etc., para poder solucionar uno o varios problemas. Su habilidad para argumentar y debatir ya está desarrollada.</p> |
| <p>Tipo de juego</p> | <p>Hay reflejos automáticos de estímulos recibidos, como por ejemplo, la búsqueda, el intento de andar. Si algo le gusta, lo repite, como meterse el dedo a la boca. Manipula objetos, utilizando el tacto y escucha el sonido que emiten. Le gusta la búsqueda y la exploración, y al final de los dos años, comprende que el objeto existe aunque no esté al alcance de su vista.</p> | <p>Da vida a todo lo que le rodea. Se inventa amigos imaginarios, y al final de la etapa, pasa del juego simbólico propio a juegos imaginarios o de grupo sin dejar del todo el juego egocentrista.</p> | <p>Comienzan a gustarle los juegos de bloques y construcción, avanzando en construcciones más complejas. Se interesan por los juegos con reglas (físicos o de mesa) y más sociales, así como por diferentes perspectivas, teniendo el deseo de competitividad. Los juegos donde se replica la vida real también son llamativos. Comienzan a</p> | <p>Crean sus propios paradigmas de pensamiento, modelos sociales y filosofía de vida. Según Piaget, los juegos de reglas son la actividad lúdica del ser socializado. En esta etapa siguen estando aún presentes las fases del juego funcionales, simbólicas y de construcción pero de una forma más compleja. Destacan los juegos de deporte, de mesa</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>tener amigos más definidos. pero aún más complejos, de estrategia. Ahora con las nuevas tecnologías empiezan a crear sus propios grupos de amigos.</p> |
|--|--|---|

Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales, con base en Natalia M. y Marcos M. (2018)

Podemos observar que los videojuegos dentro del desarrollo cognitivo pueden clasificarse o comenzar a ser utilizados conscientemente en la etapa preoperacional, pero comienza a darle mayor significado y análisis de metas en la etapa de operaciones concretas.

También es importante por ello resaltar el concepto de juego simbólico, donde hacen referencias irreales o del campo de la fantasía y pasan posteriormente al del protagonismo. Es a través de las diversas representaciones simbólicas que el niño crea un parámetro para entender la realidad, y por tanto, la cultura en la que se desarrolla: si antes una niña jugaba con la muñeca, interactuaba con ella, la aventaba, mojaba, etc., al crecer y relacionarse con sus mayores sabe que existen responsabilidades si ella asume el papel ahora de ser “mamá”. Se sigue mirando a través del adulto: qué es lo que hace mamá con los niños. Crea un constructo y desea reproducirlo, porque sabe que no es un adulto aún y de ahí el deseo emotivo de querer serlo, con frases conocidas como: “cuando sea grande yo...”, “ya quiero ser grande para...”, aunque eso no impide que siga combinando elementos simbólicos y protagónicos a la vez. Es aquí donde podemos anclar, a su vez, la teoría del modelamiento de Albert Bandura, creando un entramado de conceptos teóricos que nos ayudan a explicar la importancia del juego en el niño, y que explicaré más adelante.

Cañeque (1993) nos introduce a una explicación teórica de la conducta resultante del juego simbólico a lo real protagónico e imitativo, dividiéndolo en el campo de la

realidad, campo de la fantasía y campo de lo imaginario para clasificar las experiencias que se muestran de esta actividad. De manera gráfica y conectada, ya que estos aspectos mantienen una interconexión, se resumen así:

Tabla 3. Conductas en el juego.

| | | | |
|---|---|-----------------|---------------------|
| Campo de la realidad. Atado a los datos reales. | | | Consciente |
| | <i>Campo de la imaginación.</i> | Juego | Preconsciente |
| | Combina datos de la realidad y la fantasía. | Proceso Creador | |
| Campo de la fantasía. Atado a los datos fantasmáticos. | | | Inconsciente |

Basado en Cañequé, Hilda, 1993.

El campo de la realidad hace énfasis a todo conjunto de elementos del mundo externo y con el que se relaciona de manera tangible (objetos) como intangible (relaciones sociales) creando sus esquemas de acción de acuerdo a su asimilación. Sus necesidades e impulsos son satisfechos en el proceso de conexión que realiza con ellos.

El campo de la fantasía son aquellas imágenes, símbolos o signos en un proceso inconsciente extraídos de diversas experiencias del tipo como sueños, recuerdos borrosos, etc. Aunque en parte son simbolismos de la realidad, la modificación no es del todo propia del sujeto llegando a distorsionar y crear nuevas imágenes.

Y a la conjunción de las dos anteriores, es el campo de la imaginación o imaginario, donde hay una combinación de ambas partes para crear por sí mismo

nuevos aspectos, resaltando la creatividad del sujeto. Las partes de la fantasía dan un soporte y transforman los aspectos de la realidad, convirtiendo incluso los aspectos más oscuros en algo divertido, alegre, o más fácil de superar.

Es importante resaltar que Berg (1999) nos dice que la fascinación del juego mismo, el enganche que existe a él, no es tanto que el sujeto quiera ser como el adulto, sino que busca construir su identidad, encontrarse a sí mismo con las bases de sus modelos, como mencionaba Díaz anteriormente.

Elkonin (1998) retoma, a través de la teoría de Piaget, que en el proceso de crecimiento pasa de una etapa de juego individual a colaborativo, donde bien podríamos resaltar el aspecto del egocentrismo cognoscitivo de donde el niño no puede asumir otros puntos de vista mas que el propio; la primer experiencia vivida por el niño es individual, observando lo que hacen otros niños; después, puede compartir espacio y objetos o realizar lo que ve de los demás, pero no se involucra más, y es llamado por Elkonin juego paralelo a su vez que menciona el juego asociativo, que implica compartir la misma experiencia de juego con sus iguales pero sin preocuparse más que solamente por su propio resultado; hay acercamiento físico, pero no hay consistencia en esta relación de juego.

Finalmente, la etapa final de juego concluye en comprender que la participación es con base en reglas, interacciones compartidas que terminan por enriquecer aún más el juego y a desarrollar habilidades de comunicación y empatía (Díaz, 1997, p.152), y que es en este momento donde el juego protagónico toma más fuerza, ya que si antes solo interactuaba con un muñeco o una muñeca, ahora tiene que estar intercambiando roles, como cuando se juega al médico y al paciente; ya no estará aislado en sus deseos personales porque hay otros más con los cuales se entrelazan, teniendo una reflexión sistemática del juego.

De ahí pueden partir dos tipos de juego según su modalidad: el espontáneo, donde hay libertad de creatividad, y el organizado donde el orden prevalece con base en normas y reglas a seguir.

El juego espontáneo da pauta a que el niño se dé cuenta de que existen diferentes papeles, aun así él no los interprete por no conocerlos en su totalidad y reconocer su relación entre ellos, lo cual pasa de entre los 3 a 5 años. Berg (1999) puntualiza que si bien la teoría de J. Piaget nos ayuda a comprender el desarrollo cognoscitivo con base en la interacción que realiza el sujeto con su entorno, no puntualiza estrictamente en la parte de la identidad del sujeto, aspecto relevante que en todo juego se extrae de los deseos personales. Y es ahí donde comienza también a preguntarse o a notar cierto interés en definirse personalmente, de manera física y mental. El dramatismo es parte de éste juego, intentando interpretar en todo momento sentimientos y emociones de manera natural, como cuando se juega a pisar “sombras” y el niño grita como si el golpe de verdad lo hubiera recibido él mismo. Es, a su vez, un entrenamiento de empatía.

Cuando ya hay un juego social, organizado, se entabla una socialización mayor con otros sujetos, lo cual ayuda a establecer lo individual, y él sujeto también puede influir en el otro sujeto. Primeramente, ya se asume un rol que los demás también aceptan. Aunque el rol es de algo que está socialmente construido, con el paso del tiempo es capaz de conjuntar diversas perspectivas incorporando todos los juegos en los que ha participado, desde juegos de mesa hasta videojuegos, creando una personalidad clara y objetiva de su modo de relacionarse en el juego y en su contexto. Hablar de etapas no es claro, pues el paso a través del juego individual y espontáneo al juego colaborativo y organizado depende de muchas características intrínsecas y extrínsecas del sujeto.

1.4 Funciones del juego.

Si quisiéramos referirnos a los ejercicios, actividades o acciones que en el ser humano el juego promueve, podríamos hablar de las funciones del juego, recuperadas por Cañeque (1993) siendo principalmente:

- a) La exploración y el descubrimiento son intrínsecos del juego, lo cual promueve que el resultado de éste se asimile de forma significativa por acercar y generar en el niño conocimientos propios. Es una zona de prueba

para quien se adentra a la experiencia. Y además, causa incertidumbre, en el sentido de que nada está definido y dota de cierta diversión que permite el flujo constante de creatividad (Berg, 1999).

- b) Promueve las relaciones humanas y su desarrollo, ya que al no existir un margen de prejuicios, libre de ataduras sociales, se pueden identificar procesos sociales y una identificación en común con el otro. Cuando personas externas conducen al niño a diferenciar su juego acorde a diversas variables (la edad, el género, etc.) es cuando se va creando una perspectiva categorizada del juego.
- c) Relaja y permite un equilibrio psicosomático, ya que la tensión puede pasar a ser relajación y una simple relajación a mostrarse activa mediante la creatividad y no solo en la persona, sino evidentemente, con sus cercanos.
- d) Ayuda a la estructuración del pensamiento. Cañeque comenta que al momento de nacer, el bebé reduce sus necesidades a comer y dormir. Como aún no está en el proceso de poder comunicarse con nosotros y entender nuestros signos y símbolos verbales y físicos, y viceversa, siempre se trata de acercarse a él con una actitud lúdica, de donde comienza a nacer el pensamiento del niño para asimilar actitudes. A pesar de que la risa los primeros meses es un acto reflejo, después puede denotarse en ella una acción placentera al acercarle juguetes o acercarnos con la intención de jugar en aspectos sencillos, y con acción combinatoria, el desarrollo del lenguaje también.
- e) El juego en todo momento nos conecta con escenas vividas. Al operar el pensamiento, comienza a guardar a su vez también o a recuperar recuerdos que quizás podían considerarse perdidos. Hace conexiones con el pasado. Como un padre jugando con su hijo, jugando escondidas, retomando los lugares donde más solía esconderse, la alegría que le provocaba, etc.
- f) “Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para el conocer y comprender” (Cañeque, 1993). Funciona como catarsis.

- g) Reduce la sensación de fracaso y la gravedad ante errores cometidos. Se busca el aprendizaje de lo que se erró en el juego para no repetirlo y tener una mayor sensación de placer, sin ningún tipo de “castigo” por esa equivocación.

Es, finalmente, un proceso creador constante. La motivación o el propio aburrimiento son puntos claves de inicio para comenzar a utilizar las diversas herramientas físicas e imaginativas para dar pauta a un momento de entretenimiento y autoconocimiento sin necesidad de ser esos los objetivos finales y buscados. Es una acción espontánea, natural y libre. Cuando estos deseos no se canalizan, se da pauta a la angustia o a la ansiedad por no poder tener una “vía de escape” donde transformar sus relaciones, objetos y hechos, por lo que se podría hablar incluso de que el juego tiene un valor terapéutico (Cañeque, 1993), ya que:

- El juego permite el despliegue de la personalidad del sujeto, recurriendo a él si las actividades “serias” no lo permiten, siguiendo su propio interés, realizando su yo.
- La imaginación trabaja consecuentemente con la actividad motriz; “la creencia lúdica se compone de la exuberancia física con esta actividad mental” (Cañeque).
- De manera constante, también se crean y reformulan símbolos para expresar ideas que de otro modo no pueden ser formulados, explicados y entendidos solamente con el lenguaje.
- La conducta se basa en el “hacer como si” o “como si”: como si la muñeca fuera yo y su amiga mi hermana; como si el palo fuera un caballo; como si este perrito de peluche tuviera hambre y hubiera que alimentarlo.

Y es que Cañeque (1993) señala que un niño “no juega cuando tiene daño físico, serio o alto voltaje en la dimensión de su conflictiva, cuando Tanatos está triunfando sobre Eros”. Tanto así como cuando los padres se dan cuenta de que el niño no tiene ánimos de jugar y sospechan que algo puede estar mal: el juego ejercita funciones primordiales en su desarrollo.

Con el paso del tiempo, posteriormente, por cuestiones socioculturales, se cree que el juego es un “pasatiempo” de niños, como pérdida de tiempo ya que después las exigencias de la vida cotidiana demandan ocupar cada vez más el tiempo que se le dedica para cumplir otro tipo de deseos o necesidades que no se le exigen a la infancia. ¿Se podría decir entonces que el juego pierde su capacidad terapéutica o de desarrollo psicológico y motriz y ya no puede explorar más aspectos de la vida de un ser humano?

Al respecto, José Ortega y Gasset (Díaz, 1997) menciona una idea abreviada de su pensamiento en la siguiente idea:

Al hombre, cuya condición es tarea, esfuerzo, seriedad, responsabilidad, fatiga y pesadumbre, le es inexcusablemente necesario algún descanso. ¿Descanso de qué? (...) De vivir, o lo que es igual, de “estar en la realidad”, náufrago de ella... Para que haya otro mundo al que mereciera la pena irse sería preciso, ante todo, que ese otro mundo no fuera real, sino irreal. Entonces estar en él equivaldría a convertirse uno mismo en irrealidad (...) sería efectivamente suspender la vida, dejar un rato de vivir, sentirse aéreo, etéreo, ingrávido, invulnerable, irresponsable, inexistente... ese hacer, esta ocupación que nos liberta de las demás es... jugar. El juego es la más pura invención del hombre, todas las demás le vienen más o menos impuestas y preformadas de la realidad. El juego es el arte o técnica que el hombre posee para suspender virtualmente su esclavitud dentro de la realidad, para evadirse, escapar, traerse a sí mismo de este mundo en que vive a otro irreal. Es traerse de su vida real a una vida irreal imaginaria (...). No es frívolo el que se divierte, sino el que cree que no hay que divertirse.

1.5 Teoría del juego. El juego en el ámbito educativo: aprendizaje y enseñanza encubierta.

Dos teorías importantes del juego resaltan dentro de las investigaciones: la de K. Groos y F. Buytendijk, siendo principalmente de índole psicológica y genética.

1.5.1 K. Groos

Antes del desarrollo de la teoría de Groos, Colozza fue uno de los precursores en hacer investigación psicológica del juego con respecto a las actividades que promueve, como cuando los gatitos comienzan a tener interés por las cosas redondas, que se mueven rápidamente, etc., y que marca la entrada a actividades mayores como la caza. El mismo procedimiento es lo que representa el juego para el hombre (Elkonin, 1998, p.64).

Groos presenta su teoría del ejercicio o de la autoeducación. Ésta teoría nos menciona que en el proceso de crecimiento, la actividad constante es una característica o eje de la adquisición de conocimientos y habilidades para la vida, mediante el afán continuo de la imitación. Presenta de manera directa, que no se juega por ser niño (es decir, sin un fin específico o para el tiempo libre) sino que se es niño para poder jugar, aunque esta idea podría tener su origen en las delimitaciones e imposiciones sociales de las responsabilidades que se van adquiriendo a través de los adultos por los niños.

La tesis de Groos fue criticada por diversos autores (no especificados por Elkonin), en el sentido de que no logra descifrar de manera científica esta actividad innata del ser humano; sin embargo, presenta las bases para tomar al juego como una actividad de considerar la importancia necesaria que tiene ésta para su función biológica en cuanto a su propio conocimiento, sin necesidad de colocar el juego en el centro de su desarrollo, pues reconoce que hay otros factores que inciden en la visión que el sujeto le brinde. Simplemente lo muestra como es, como un pre-ejercicio, como las del gatito que juega con bolitas o listones, donde se van formando hábitos y creando estructuras nuevas a acontecimientos habituales, aunque también se puede resaltar que a los gatos se les da y no se les deja desarrollar cuestiones de supervivencia por sí mismos y comparar a que los humanos también se les satisfacen sus necesidades (Elkonin, 1998). Sin embargo, se puede expresar en éste punto la ventaja que entonces el juego proporciona para ir conociendo y reconociendo los diversos aspectos sociales que han surgido y en el cual el sujeto se ve inmerso para ir comprendiéndolos y

creando sus propias definiciones de las relaciones y los sucesos que experimenta día a día.

Su teoría, de manera resumida, fue aceptada por diversos psicólogos que con el tiempo comenzaron a agregar diversos aspectos, como W. Stern (Elkonin, 1998) que retoma y constituye que el juego es parte de un instinto serio, hablando ya del “instinto del juego”; Groos mencionó en específico que no toma ese impulso del juego sin razón, o que el ejercicio se ve efectuado como consecuencia de ello sino que hay condiciones sociales que también lo promueven; otro ejemplo, es la imitación, donde Stern (Elkonin, 1998) explica que la imitación es resultado del factor instinto donde el sujeto elige a sus modelos, mientras que Groos nombró que la imitación puede ser partícipe pero no es la base del juego totalmente, pues en lo imaginativo, la creatividad irrumpe en la actividad de imitación para modificarla a su antojo o tomar las características que mejor le parezcan al sujeto.

Para el concepto del placer obtenido, Búhler (1993) hace referencia a dos funciones básicas separadas; la primera, de satisfacción, la segunda de alegría por el anticipo de la actividad y el goce de la misma durante su acto. A su vez, añade que el juego es un motor de prueba y error constante para el ejercicio de la vida diaria que produce una reflexión de felicidad, es decir, es un placer funcional que se basa en la motivación y la repetición de ciertos ejercicios. Con ello, se van adquiriendo conductas que se van consolidando, como cuando una niña juega con cocinas y preparación de alimentos con plastilina, por ejemplo, y asume que el papel de preparar alimentos está mayormente especificado a las mujeres por los comentarios externos que recibe de aprobación, y que la hacen sentirse satisfecha con su juego. Las erróneas, como cuando decidiera jugar con coches y sus padres la frenan diciendo que es un juego para hombres, se van eliminando porque producen una sensación de culpa, pena o tristeza al no cumplir ciertas expectativas. Podemos observar que las condiciones sociales externas también se hacen presentes en todo momento. Se reiteran las primeras nuevamente, y así se forma la base de consolidación. Podríamos hablar incluso, de un condicionamiento de la teoría de P. Pavlov. (Elkonin, 1998). El placer lleva a querer lograr el

perfeccionamiento de los actos, perfeccionamiento poniendo en mira al o a los modelos con los que se guía.

1.5.2 F. Buytendijk

Posteriormente, Buytendijk se hizo presente con su teoría, con algunos puntos que resaltan contrariedad con la teoría de Groos. Primeramente, menciona que en la idea del desarrollo psicomotor no es necesario el ejercicio del juego, es decir, que se vean ejercicios de ensayo para tener ciertas habilidades. Ilustrando: mientras que un animal juega de manera inofensiva, sin dar importancia, el ejercicio mismo de la caza se ve cuando sale a aprender con sus padres a cazar, donde pone toda la atención.

Mientras que Groos dice que el juego explica la importancia de la niñez, para Buytendijk es lo contrario, la infancia explica el juego, es decir, la persona juega porque aún es joven. Esta parte interna del niño o niña, que siempre está impulsada a estar en movimiento, es la fuente interna que produce que el niño busque estar haciendo algo constantemente.

Cuando hace referencia a animales, no opta por un solo ejemplo (como los gatitos) sino que hace análisis de la diferencia entre herbívoros y carnívoros en general. Recalca que mientras los carnívoros juegan demasiado, los herbívoros lo hacen poco o nada; o sea, los carnívoros, por la relación que tienen con su medio, son propensos a identificar y diferenciar los objetivos de caza y juego, que los impulsa a desarrollar éstas actividades. Exceptúa a los monos, que al igual que los carnívoros, “capturan” sus objetos de alimento; se “aproximan” a las cosas (Elkonin, 1998, p.74). Para él, el juego es cuando te aproximas a algo, y juegas con ése algo. De ahí deduce dos cosas: no todo movimiento es juego, y no todo juego lleva precisamente el gozo en sus características. Y sólo los objetos que jueguen con el sujeto que juega (que respondan a él), pueden ser considerados objetos de juego, como la pelota, que tiene un movimiento propio (rebota, salta, rueda). En éste sentido, los objetos toman un papel orientador, ya que indican o dan pauta de qué o cómo podría utilizarlos el sujeto conforme a su constitución y

ejercicio. Si la pelota rebota hacia el lado derecho, el sujeto correrá hacia el lado derecho para atraparla o pegarle de regreso.

El instinto no está presente en relación o en cuestionamiento de su teoría, como Groos y Bühler; para él, la mayor base que toma es Sigmund Freud, señalando tres impulsos de partida que conducen al juego:

- a) El de libertad, para retirar obstáculos que el medio tenga para satisfacer el deseo de libertad y que según Buytendijk, es desde que se es recién nacido.
- b) Reiteración, resolución de la tensión que induce al juego.
- c) Deseo de fusión, un poco contraproducente con el de la libertad, donde se desea la externalización y adecuación con el medio.

El juego, finalmente, es una serie de imágenes en el sujeto que tienen la posibilidad de configurarse y con ello se da pauta a la parte de la fantasía. Cuando el sujeto crea la imagen del objeto de juego, es fácil modificarla en su interior para uso propio. Ahora la pelota pasa a ser, en la mente del sujeto, un ser viviente con vida "propia" ya que el sujeto quiere verlo así, como si fuera un personaje; cuando se da cuenta de que la pelota, es simplemente una bola de hule con gas al interior (pasar a la realidad) y jamás será un personaje más que por fantasía, se pierde esa imagen del objeto de juego y su representación simbólica. De ahí podríamos pasar a explicar por qué se pierde el interés de mirar a los objetos de juegos variados conforme se crece y la motivación de jugar con ellos como cuando se es niño.

Una de las críticas variadas a su teoría es que reduce demasiado lo que podría ser llamado juego para él, ya que cualquier movimiento, como girar en el suelo o dar una marometa no representa un movimiento significativo de un juego en sí así el niño tenga imaginación fantasiosa de su actividad (como que está esquivando algo, por ejemplo), ya que no tiene un objeto de juego con el cual interactuar, de manera física; a pesar de ser un movimiento simbólico, el hecho de que no sea material, palpable la idea, lo reduce a no ser parte del juego. También, el término

de "imagen" para muchos no es bien utilizada, ya que puede ser relacionada a la parte de los constructos mentales. Nuevamente, Buytendijk no da respuesta tampoco a la naturaleza del mismo juego, sino que tipifica las características del movimiento externo para ser llamado juego. Además, si tomamos en cuenta que los objetos de juego tienen un papel orientador, las especies animales que él consideraba no tenían esa característica (herbívoros) también tienen impulsos a capturar su alimento que podría ser objeto de orientación por satisfacer una necesidad básica, pero finalmente, orienta su movimiento a conseguirlo; y por supuesto, antes de hacer analogías de identificar su objeto con alguna imagen mental, debe tener esa imagen mental primero: un gato no puede imaginarse que una bolita de estambre es un ratón, si no conoce lo que es un ratón.

Por supuesto, se opone a lo que Groos considera un ejercicio, ya que para él es precisamente el desarrollo llevándose acabo; en él aparece lo nuevo, se palpan las organizaciones de vida que va formando el sujeto con respecto a su conducta a través de éste medio de los sucesos cotidianos del sujeto día a día.

Finalmente, E. Claparède opina que el juego quizás tiene o no relación con la actividad y movimiento externos al sujeto, con o sin objetos de juego, pero que lo que más resalta y le da importancia al juego es la idea interna del sujeto ante la realidad, y que "la conducta real se transforma en lúdica a causa de la ficción" (Elkonin, 1998).

Todos los elementos mencionados anteriormente, como ejercicio, placer, descanso, dinamismo, espacio, reiteración, liberación, etc., son ejes para hablar de juego; sin embargo, también se encuentran en actividades no lúdicas, y entonces, ¿qué elemento hace que los mismos sean parte de una definición teórico-práctica de la palabra "juego"? J. Kollarits (Elkonin, 1998) con base en esa pregunta, llega a la conclusión de que no es viable buscar una definición exacta del juego, y que lo que se denomina así, como juego, es la actividad de ser adultos limitada por la etapa de desarrollo en la que el sujeto se encuentre, de su estructura psíquica (los constructos mentales), la anatomía (aprendiendo a caminar, a correr), etc.

En suma, una teoría que abarque además el desarrollo de cachorros con la comparación del desarrollo del niño, es un referente no muy manejado en el sentido de que el desarrollo físico y mental en ambos no es igual, y Berg (1999) hace un énfasis en que se busca más comparar que diferenciar de cada una de las especies la singularidad del juego. Si bien, es cierto que el juego es parte de la interacción con el mundo, y con la niñez comienza a manifestarse esta actividad, es con base en la idea de perfeccionar cada aspecto realizado para hacerlo de manera casi automática (como los movimientos de las teclas en los videojuegos). Es decir, “el juego es la actividad en la que se forma y perfecciona la dirección del comportamiento basada en la actuación orientadora” (Elkonin, 1998).

1.5.3 Teorías sociales-humanistas

Otra teoría relevante y que llama la atención de investigadores en el tema de corte sociológica, es la de Johan Huizinga, quien afirmaba que “todo juego significa algo” (Duek, 2012) donde intercepta esta frase con la cultura que permea todo ámbito del sujeto entendiendo así su praxis social, ya que en él se interpelan elementos de la sociedad donde se vive. Menciona al Homo Ludens dentro de la misma importancia y conjunción con el Homo Faber, fabricando a través del juego, o con el juego, fabricando. Y lo más relevante es que despoja en su teoría toda idea biológica que intente dar explicación lógica al juego (es decir, no lo trabaja como instinto), inclinándose mayormente a una explicación estética y social de su origen y desarrollo. Dos dimensiones son base y síntesis en su explicación: estructura y contenido. La estructura es la base del desarrollo del sujeto en la cual se manifiesta (es decir, sus posibilidades físicas y mentales) y el contenido, es el elemento o temática permeada por las reglas sociales establecidas, las condiciones de vida del sujeto y el “tiempo” que esté viviendo (como el avance tecnológico). Ambos son una muestra, en conjunto, de la cultura en la cual el sujeto está inmerso en su cotidianidad.

Con base en Huizinga, Kriekemans desarrolla la idea de que nos acercamos al juego para recrear un mundo, resignificando la realidad y que por ello mismo, no debería ligarse únicamente a ciertas etapas de la vida ya que debe “formar parte

de nuestra existencia aportando la parte de la fantasía, que si no la cuidamos, nos irá robando la realidad” (Cuenca, 2000). La fantasía no podría tomarse igual en las mismas etapas; en una vida adulta, podríamos pensar que la misma es parte de los procesos psicológicos que poco a poco consumen un bienestar físico o emocional (como la depresión, o en algún momento, una ludopatía que afecta a las relaciones intrafamiliares, al tener cierta aversión masiva al juego como una necesidad continua de escape de la realidad al no poder aceptar o visualizar la misma <Fernández, 2004, p.152>), y ése es un llamado que Kriekemans hace, a que prevalezca la vivencia lúdica en la vida de una persona de manera constante y sana, siendo incluso otra vez una válvula de escape momentáneo para retomar fuerzas y volver a afrontar la cotidianidad. Tiene un sentido más humanista, ya que para él la acción lúdica nos permite reconectarnos con aspectos mismos del arte, como la música, la danza, el simbolismo, etc., en donde en un mundo lleno de trabajo, la persona se reduce a sus responsabilidades (ir a la escuela donde el juego muchas veces es mermado, un trabajo o varios trabajos extenuantes, etc.), cuando en la vida la persona es más que ello. Es un medio más específico de abrirse a relaciones interpersonales y adentrar cierta alegría y satisfacción en una persona.

Podemos observar que diversas teorías se entrelazan para dar significado a la actividad del juego en el desarrollo y aprendizaje de la persona; desde buscar su utilidad, hasta la naturaleza en sí misma del juego. Hay teorías que explican desde la parte psicológica y otras que buscan respuestas desde el lado más humanista para de ahí resaltar su importancia más que su proceso, que es diverso. La multifacética potencializadora cara del juego es en muchas vertientes: oral, musical, escrita, en dibujo, con el cuerpo, etc.; la posibilidad educativa está ahí, desde que se desarrolla la actividad hasta cuando el juego se recupera como elemento educativo. Además, el sentido de hablar siempre sobre que es un juego de niños no es del todo correcto, se cae nuevamente en la categorización; si mientras de niño se desarrollan habilidades y aptitudes, en la adultez, con la plasticidad neuronal un poco más mermada, el juego permite el ejercicio de mejoramiento y preservamiento de éstas y de muchas otras aptitudes, porque

incluso hay juegos específicos para adultos como el Rugby (deporte con cierto riesgo), juegos de cartas, de mesa, etc., que muchas veces exigen del sujeto no solo la habilidad de conocer las reglas del juego, sino de hacer interpretaciones lógicas para ganar que se van desarrollando con el paso del tiempo en el campo cognoscitivo, haciendo analogías o desarrollando pensamiento lógico. Mientras que los juegos del niño pequeño son simples, conforme vaya madurando buscará mayor complejidad en los juegos que utilice; esa es la temática o el método dentro de los videojuegos, por ejemplo. Pero para un mejor análisis del juego, siempre se debe tener presente que debemos analizarlo desde su inserción en lo político, educativo, social, etc., más que relegarlo a un segundo plano por cuestiones de edades, por ejemplo.

Un juego en sí es una actividad de disfrute; siempre que se utilice para alcanzar un objetivo educativo, pasa a ser una herramienta educativa así el sujeto no tenga conocimiento de ello. Y es que todo lo que tenga que ver con lo aprendido en el juego, es más gratificante y duradero que lo memorizado, por estar relacionado a la forma natural de asumir conceptos del ser humano (Publicaciones Didácticas, 2010, p. 56). Lo relevante será dar a entender en algún momento, para que sea fructífero, cómo el juego ayuda a cimentar o descubrir lo que el objetivo educativo plantea. Diferenciar éste momento. En caso de no ser una herramienta, el juego en sí mismo es autoaprendizaje, un aprendizaje encubierto a través de los sentidos, donde se requiere mayor ayuda específica para enseñar al sujeto qué es lo que aprende y como lo aprende. Aunque el juego se desprende de acontecimientos cotidianos, las representaciones son algo que rondan entre lo real e irreal, donde se muestra un accionar posible para una canalización saludable de diversos impulsos o necesidades para un efecto catártico en un entorno de placer y diversión que puede y debe ser recuperado por padres, terapeutas, docentes (Cañequé, 1993). Y es que se debe recuperar el juego ya que es una representación, a su vez, de la composición ideológica del sujeto. La coherencia es el factor para determinar el límite entre esa ficción de la que él forma parte. Y es que “jugar es un hacer en el sentido de modificar su relación con la realidad pero también es en hacerse en sentido de modificarse” (Díaz, 1997) en donde

todo momento los objetos son modificados en el proceso (como una mesa que se convierte en una cueva).

La importancia radica entonces en saber esclarecer lo que es juego o no lo es al momento de convertirlo en praxis. Entre mayor se conoce ese límite, mayor éxito tienen las relaciones que establece el sujeto no solo a nivel interpersonal sino en las percepciones que tiene de las mismas así como de su entorno en general. Un niño de corta edad no sabe discernir en ello, por lo cual puede no tener conciencia de las consecuencias de sus actos; en lo anterior,

la educación consiste en conseguir que el niño llegue a adquirir poco a poco la noción entre lo que es juego y no lo es, con el objetivo de que se convierta en un miembro de pleno derecho de la sociedad. Educar, es adquirir la responsabilidad individual mediante el aprendizaje del juego, y es que... todo es juego y nada es juego. (Cañeque, 1993).

Capítulo 2. Los videojuegos. Una mirada hacia sus perspectivas.

2.1 ¿Qué es un videojuego? ¿Cuál es su importancia y por qué es considerado un “juguete”?

Un videojuego, conjuntando las palabras video y juego, no es meramente el artefacto, sino la capacidad que el mismo nos da para crear escenarios e inmiscuirnos en un mundo fantástico donde hay interacción constante. Sin artefactos físicos, sin su “hardware” posiblemente esas imágenes y características visuales así como las sonoras, no tendrían espacio para presenciarse a través de los sentidos. Y si ahora lo conjuntamos con todo lo inscrito respecto al manejo de una historia, de personajes, de incentivos que despiertan las habilidades mentales y manuales involucrándose incluso emocionalmente con respecto a lo que es el juego en sí, podríamos definir al videojuego como “una aplicación interactiva orientada al entretenimiento que, a través de ciertos mandos o controles, permite simular experiencias en la pantalla de un televisor, una computadora u otro dispositivo electrónico. El concepto de videojuego se utiliza para referirse a cualquier juego digital interactivo, independientemente de su soporte físico.” -un celular, una consola, un conjunto de información virtual en la nube, etc.- (Plan Ceibal, 2017). Y a pesar de todos necesitar aspectos de soporte, las diferentes tramas de videojuegos pueden ser muy variables.

A partir de explicar de manera general qué es el juego, y como toma un papel significativo en la vida del ser humano, podemos ver que hay una nueva materialización de su significado al otorgarle otro medio de expresión y significado que, de pasar sólo a incorporar pocos movimientos corporales y mayoritariamente el trabajo y desarrollo mental, ahora es posible conjugarlos al mismo tiempo con artefactos que se conectan cada vez más a todos los sentidos: los videojuegos.

Cada época tiene un artefacto representativo, y los videojuegos podrían serlo de finales del siglo XX y un gran apogeo en el siglo XXI (González, 2000). Los videojuegos constituyen el 54% del consumo de ocio de las personas, audiovisual e interactivamente, seguido del cine (23%), películas de video (13%) y música

grabada (10%). Es uno de los juguetes interactivos más populares tanto para niños como adultos (Etxeberria, 2008), teniendo acceso actualmente a ellos no solo a través de consolas, sino de diversos dispositivos electrónicos desarrollados con el avance de los años que permiten diversos modos de jugabilidad, y por lo tanto, de manera más abierta y variada a su interacción.

Es de allí que se parte, entonces, a su importancia: si bien el videojuego ha obtenido valor importante en el desarrollo cultural de diversas sociedades y del ser humano, de allí conlleva la necesidad de su investigación, valoración y análisis, ya que al otorgar un placer de ocio o entretenimiento que es uno de sus objetivos principales, además del económico (y que estarían fuertemente ligados en varios videojuegos populares), esto da pauta a interrogar la profundidad y alcance de sus efectos e impacto en los seres humanos que interactúan con ellos en el desarrollo de su vida diaria (Sedeño, 2010). Además, Frasca (2009) clasifica al videojuego como una “fábrica de signos”; éstos tienen la capacidad en la vida diaria de tener varias interpretaciones posibles: al momento de que el ser humano va creando conceptos de algo, le da su propia interpretación, pero en los videojuegos, la manipulación lleva a múltiples caminos con múltiples interpretaciones que llevan a accionar al sujeto causalmente a objetivos y establecidos en el juego. Frasca lo refiere a una interpretación polisémica de un mismo material, en este caso, de la trama del videojuego.

Esto nos crea un panorama para identificar que esa interpretación que se hace por parte del sujeto al acercarse al videojuego puede tener mediaciones con índole de conocer, refutar, explicar y/o reafirmar ideologías o convencionalismos sociales “ocultos” o “subliminales” (como la perspectiva de género) en su estructura y trama, y con ello, se vea cuestionado el argumento del videojuego antes de hacerlo propio sin una reflexión previa, objetivo principal de la guía didáctica de éste trabajo. Como juegos, son un acto creativo, ficticio y experimental para los niños, que significa seguir reglas que reflejan los valores de la sociedad y sus diferentes organizaciones e instituciones, manifestadas en la historia del videojuego desde un contexto externo de creación por parte de los

desarrolladores. Los estudios antropológicos sobre juegos han demostrado que estos socializan a los niños de acuerdo a los requerimientos y capacidades de adaptación necesarias en una sociedad particular, y en nuestra sociedad contemporánea, estas exigencias se relacionan con la capacidad para manipular datos y poder aplicarlos de manera versátil en contextos y situaciones concretas, aunque extremadamente cambiantes.

Pero para proponer un modelo de autorregulación que permita esta adaptación de información recibida más que creada (aunque no limita este aspecto), hay que conocer los aspectos generales de los videojuegos:

2.2 Historia breve de los videojuegos.

La primer empresa en posicionarse fue Atari en 1972, aunque en 1986 tuvo decaída de su negocio dándole su lugar a Nintendo, que manejó el mercado de videojuegos: “su auge se basa en la creación de hardware o plataformas (desde el Nintendo Entertainment System hasta el Nintendo 64), en juegos novedosos (que se iniciaron con Mario Brothers), y también en formas ventajosas de otorgar y tomar licencias.” (González, 2000). Junto con Sega, fueron las empresas dominantes entre 1990-1995, ingresando posteriormente para su competencia, Sony PlayStation y Panasonic 3Do.

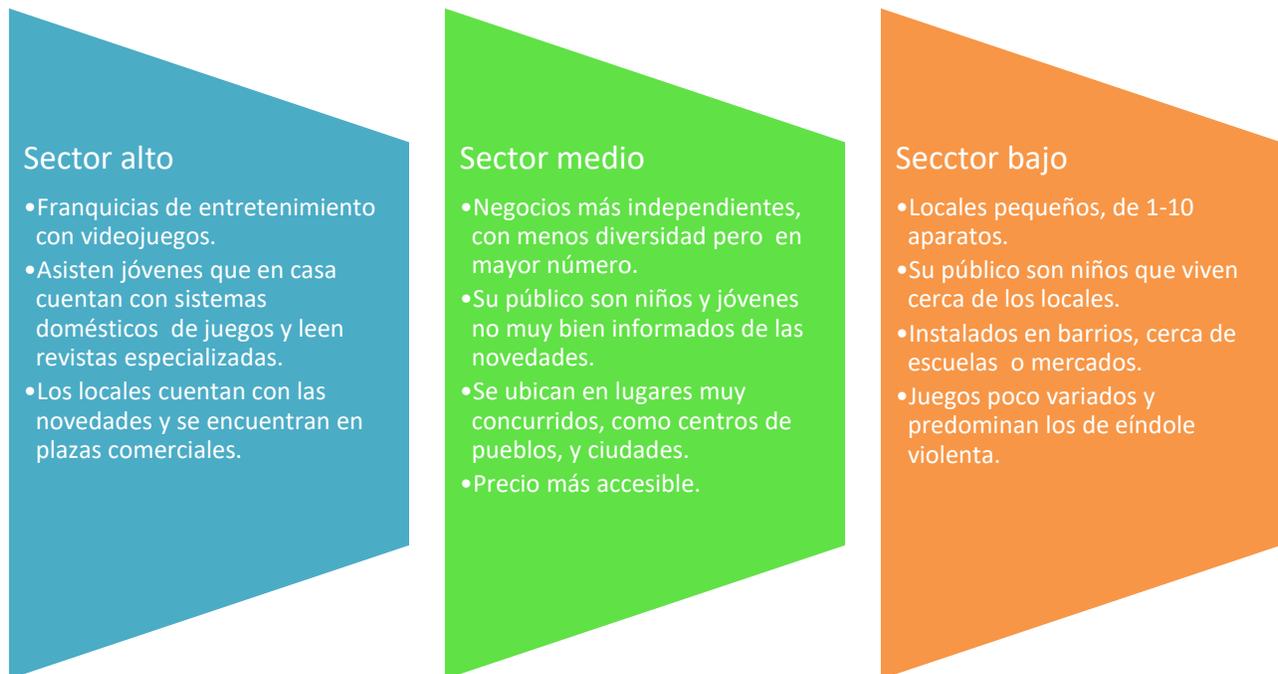
Fue entonces que el videojuego Street Fighter II, de temática de pelea y combate, marcó un paso importante en el rediseño físico de los aparatos, ya que requería de más botones para la cantidad de movimientos con los que se desarrolló, además de su popularidad por la temática (que quizás deba cierto impacto a la reconfiguración de la misma consola y las posibilidades que ofrecía).

En México, la llegada de los videojuegos fue a finales de la década de los setenta, comenzando a distinguirse los juegos domésticos y los juegos comerciales, comúnmente llamados “maquinitas”. Los aparatos Atari seguían este rubro, funcionando al introducir una moneda, encontrándolos en locales especiales en

1980 para finalmente en 1985 abrir su comercialización al público en general. Fue cuando constaba de apenas una palanca (Joystick) en cuatro direcciones y un botón.

Para mediados de los años noventa, en México existían tres tipos de consumidores y negocios (González, 2000):

Figura 3. Tipos de sectores en México y su consumismo.



Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales

Los locales atraían dinero por su popularidad, lo cual era productivo para hacer inversiones que incluso llegaban de las remesas de Estados Unidos con ese fin, de conseguir “maquinitas” (González, 2000). Para 1994, sin embargo, la competencia aumentó y disminuyó la rentabilidad de este negocio; la crisis económica fue lo que impactó en los consumos de sector medio y bajo, aumentando con la devaluación del peso, y tanto los aparatos y los juegos perdieron valor, al tiempo que aumentaba el de los videojuegos domésticos y su tecnología.

Los videojuegos buscan tecnología cada vez más avanzada para presentar contenido innovador y con mayor experiencia “real” al momento de jugar, han sido un motor para impulsar el desarrollo tecnológico; por ejemplo, los microprocesadores y el hecho de aumento del almacenamiento en la capacidad de memoria permite cada vez tener imágenes más detalladas, escenarios más grandes y sonidos con mayor definición. Éste desarrollo conlleva gasto, que aunque en la década de los setenta fue uno de sus mayores obstáculos, pudo superarse por la baja de precio de los componentes electrónicos que generó un desarrollo y sustento en este rubro para su posterior producción.

2.3 Características generales del uso de los videojuegos.

Finalmente, González (2000) enlista una serie de aspectos sobre el uso de videojuegos que se pueden debatir en los siguientes apartados, observando que todos los puntos en mayor o menor medida intervienen en el objeto de estudio de esta tesina, las perspectivas de género.

Estos son:

- 1) Los videojuegos están establecidos en la vida de los adolescentes: No importa la edad (ya que desde temprana edad puede empezar a haber contacto) y el medio en el que se mire, la tecnología ha logrado implementar más allá de las consolas juegos en los cuales se puede tener acceso en la gran mayoría de dispositivos, desde una televisión con juegos precargados, un celular, una tableta, hasta aparatos portátiles. Se trata de que el sujeto se identifique con el producto que tiene para utilizarlo.
- 2) Los videojuegos, como otras mercancías tecnoculturales se han difundido por igual en todos los estratos socioeconómicos.
- 3) Los juegos son populares tanto entre hombres como mujeres, pero es mayor la proporción de varones que los juegan y lo hacen con mayor intensidad: tres de cada cuatro hombres frente a dos de cada tres mujeres.

- 4) El status socioeconómico no caracteriza grupos de jugadores diferentes por su intensidad, ni actitudes distintas de los jóvenes con respecto a los videojuegos.
- 5) No se encuentra asociación significativa entre rendimiento escolar y uso de videojuegos, ni en tiempo ni en frecuencia. Es decir, no interviene en los ánimos del estudio del sujeto, independiente del tiempo que el mismo le destine a esta actividad, que es otra variable distinta.
- 6) El gasto en videojuegos es mayor entre los hombres; en cambio, las mujeres gastan más en otras “diversiones”.
- 7) Con respecto a los hábitos culturales, los videojuegos se agregan como un elemento en una agenda compleja de consumo cultural: es decir, que así como hay horarios de televisión para transmitir programas debido a la oferta y demanda que se exige, pasa algo similar con los videojuegos y su respectiva “clasificación”.
- 8) Los videojuegos se emplean para sociabilidad, y tanto hombres como mujeres lo aceptan como forma de interacción.
- 9) Los jóvenes no hacen apuestas por puntos y premios, es decir, una recompensa o algo material a cambio. Los videojuegos son más un entretenimiento y un desafío de habilidad que oportunidad de apuestas.

2.4 La web y el desarrollo de la virtualidad como elemento de alza en los videojuegos.

Una de las características principales de las sociedades actuales es el desarrollo de las tecnologías en un proceso constante de cambio y avance. Tres cosas ahora influyen más en el espacio de socialización actual: internet, aparatos móviles y videojuegos. Siguiendo el camino histórico de los videojuegos, la tecnología ha impactado en la forma de presentar experiencias a los sujetos que se relacionan con los videojuegos, en el aspecto de su interacción: son los llamados sensores de posicionamiento espacial, que a través de aspectos como cámara, pantalla táctil, reconocimiento de voz, ha creado la llamada “Touch Generation” (González,

2010) que desde la introducción de las mismas con las consolas Xbox 360, PlayStation3, Wii y DS, (de diferente característica cada una con respecto a su capacidad de almacenamiento, de jugabilidad y de experiencias que proporcionan) han innovado con la representación de los videojuegos obligando incluso a tener una relación directa con éstas nuevas formas de interactuar ya que al ser aspectos relativamente nuevos, llaman y captan la atención de sus clientes en el ánimo de vivir experiencias nuevas al crear ambientes de mayor inmersión. Juegos como Guitar Hero, Dance Central, Kinect Sports, etc., (donde se debe realizar el movimiento corporal completo debido a que hay un sensor de movimiento) han marcado nuevas formas de involucrar sensaciones mediante sentidos, aspectos de la cotidianidad que no serían posibles de forma real, tal como es una de las funciones del juego potencializada.

Tal es así, que un nuevo concepto ha surgido para denominar este auge de experiencias: realidad virtual. La realidad virtual (VR) es un espacio virtual desarrollado mediante la tecnología donde la inmersión es casi totalmente expuesta para que el sujeto viva la experiencia que se desea crear, aunque no ha surgido específicamente con los videojuegos, ya que tiene antecedentes en otros aspectos tecnológicos de las sociedades desde los años 70 (como el Flight Simulation); este espacio es creado mediante la proyección de imágenes o diversas pantallas que engloban toda la visión del participante logrando jugar con todo su entorno visual, en ángulos de 180° y 360° de acuerdo a la posición del cuerpo (siendo una representación complicada debido a que ya no solo involucra una sola visión frontal, sino que el cuerpo adquiere una nueva importancia acorde a su posición y las imágenes que deben ser totales, no parciales). Los Cascos de Realidad Virtual consisten en dispositivos que se colocan en la cabeza del participante que quedan sujetos totalmente, teniendo la pantalla de imágenes a pocos centímetros de su visión normal, siguiendo su movimiento, que involucra un aspecto de programación complejo denominado Seguimiento de usuario o User Tracking en inglés (TecksMedia, 2014) y que la mayoría de las veces, es acompañado de audífonos que omiten sonidos exteriores, centrando al sujeto en la composición sonora del videojuego. Los videojuegos han retomado esta

experiencia para crear ambientes de juego aún más ligados a los sentidos, principalmente la vista y el oído. En éste paradigma de los videojuegos, se ha podido introducir debido a la reducción de costos de hardware, la revolución tecnológica de los gráficos, la capacidad de mayor almacenamiento, el procesador de información más veloz, etc.

Entre los proyectos mayormente conocidos de juegos en RV se encuentran las plataformas Oculus Rift o HTC Vive. Google ya mostró participación con su proyecto de Cardboard, aunque en el año 2017 se presentó una versión mejorada, una tercera plataforma, Daydream; cada uno ofrece, de manera general, experiencias más cercanas mediante los sentidos de la vista y el oído un acercamiento a la jugabilidad. Incluso la cadena de cines Cinépolis, estrenó en el año 2017 una experiencia de juego en RV, con tres temáticas diferentes: zombies, espacio, creación (El semanario, 2017). Tiene un número determinado de jugadores, se especifican reglas a seguir, contiene elementos materiales para su uso (casco de realidad virtual, y retomando algo importante, un espacio definitivamente grande para moverse con libertad y pistolas o controles físicos). Un jugador puede observar lo que los otros jugadores hacen en su propia pantalla de juego, dando pauta a nuevos elementos de interacción visual y auditiva.

Si bien, el objetivo no es especificar el desarrollo tecnológico en ésta tesina, es importante retomarlo ya que González (2010) nos enlista tres aspectos que están marcando tendencia en el desarrollo de videojuegos y en los cuales se centra su producción y objetivos:

- 1) Búsqueda de la inmersión: creando los entornos más realistas posibles, con mayor interacción por parte del sujeto.
- 2) Creación de dispositivos específicos: con acceso más fácil, divertido y amplio.
- 3) Diversión para todo tipo de personas: diversos contenidos acorde a capacidades físicas y mentales.

Estos aspectos marcan la importancia de ir mejorando para ir presentando mejores formas de acceso al entretenimiento, cada vez más realistas. ¿Habrá un punto donde las personas ya no sepan diferenciar la realidad virtual de la realidad sensorial, y por tanto, de su propia realidad? ¿Cómo influirá esto en comportamientos, actitudes e ideología de la perspectiva de género? Una pregunta totalmente abierta a las diversas posibilidades que nos muestra esta nueva virtualidad.

2.5 Legislación para el uso y acceso a videojuegos.

En un marco legislativo, el código más conocido que regula la conducta y clasificación relacionada a los videojuegos, es decir, el etiquetado, la promoción, la trama, etc., es el código europeo PEGI (Pan European Game Information), que “tiene por objetivo el dotar de un instrumento común a los consumidores en general y en particular a los padres y educadores, que permita elegir los productos más adaptados a la edad del usuario, limitando la exposición de los niños a los más adecuados.” (Etxeberria, 2008). Se buscó, en su creación, que abarcara la diversidad cultural de todos los países participantes en la compra y venta de videojuegos.

Sin embargo, se ha observado que a pesar de ello los menores de edad tienen acceso a los juegos por no haber una parte práctica eficaz del código; entre los problemas más específicos para su cumplimiento son:

- Falta de consistencia al interpretar el significado de los símbolos de la clasificación;
- los responsables en los locales no tienen conocimiento de ello;
- las empresas creadoras son quienes designan la clasificación, no existen intermediarios o evaluadores de contenido propiamente;
- inadecuado etiquetado (lugares erróneos en la caja, no visibles, tapado por etiqueta de precio, etc.)

Junto con ello, cada vez se hacen más populares los juegos no oficiales, es decir, creados *por* los jugadores *para* los jugadores de diversas temáticas expuestos en páginas de internet que no son regulados ni necesitan ser revisados por una evaluación requerida para su posterior publicación.

Por ello, estos aspectos evidencian que las mercancías tecnoculturales merecen mayor atención no sólo de los investigadores sociales, sino de otros sectores, incluyendo las autoridades que permiten su difusión caracterizada como comercialización de un entretenimiento de niños. El caso es un ejemplo de la complejidad con que se entrama la sociedad con la economía; un trabajo jurídico, económico, psicológico, sociológico y pedagógico se hace requerido para llevar a cabo una legislación que sea congruente tomando en cuenta cada uno de los aspectos para el uso y acceso a videojuegos, y es que,

los videojuegos son multifacéticos y sirven para conocer cómo algunos agentes especializados (comerciantes, funcionarios y otros) no son conscientes de las importantes consecuencias sociales de su acción. Cuando tratamos de saber qué tipo de mercancías son los videojuegos, comprendemos mejor la cultura, la economía y el momento histórico actual. (González, 2000).

2.5.1 Clasificación de los videojuegos, fines y utilidades

La clasificación oficial de los videojuegos se ha exigido mediante diversas instituciones, sin embargo, como se mencionó anteriormente, existen estancias, variables y condiciones externas que no permiten el debido conocimiento de las mismas reglas por quienes las comercializan, quienes los venden y quienes lo compran, así como evaluación a los creadores y mayor énfasis de atención a un verdadero análisis de contenido que permita que esa clasificación sea verídica y certera.

En México, la clasificación que se maneja es la siguiente (Baena, 2002):

- A: inofensivo

- B: poco agresivo para mayores de 13 años
- C: violento para mayores de 15 años
- D: altamente violento sólo para mayores de 17 años

Los menores de 12 años deben entrar acompañados de un adulto a la compra de videojuegos, aunque muchas veces, son éstos quienes eligen los juegos sin consultar o investigar previamente el contenido, guiándose por deseos explícitos o por la información visual inferida de las carátulas o la descripción del juego, sin conocer realmente el contenido.

2.6 El papel de las empresas en la creación y venta de videojuegos. Medios de comunicación en su publicidad.

Uno de los mayores problemas, al no haber regulación de videojuegos eficaz, es el fácil acceso a cualquier contenido de los mismos. Etxeberria (2008) comenta que “es el constante dilema entre la sociedad permisiva, liberal, y *la capacidad de autorregulación* que tenemos los individuos. A la hora de la verdad, parece ser que el mercado es quien dicta las normas de actuación, haciendo que todo pueda estar disponible, al margen de la mayor o menor idoneidad de los productos ofrecidos. De ese modo, las familias pasan a ser meros espectadores o actúan contra corriente.” Y es que la manera de acercarse a ellos, y de tener un bombardeo de información es variada:

- a) En tiendas en centros comerciales o establecimientos de videojuegos en zonas de reuniones comunes (como las tiendas departamentales “Game Rush” o “Game Planet” y centros de ocio como “Frikiplaza”).
- b) Con amigos, compañeros y/o familiares con quienes se pueden intercambiar pláticas y videojuegos físicos.
- c) Los juegos online desarrollados por los jugadores o plataformas específicas de este contenido.
- d) Piratería vendida en la calle.

Existen diversas instancias o medios de comunicación (entre ellas la Asociación Española de Videojuegos, AEVI, antes conocida como ADESE) como revistas, páginas oficiales de internet, etc., que se encargan de tener una inversión significativa para la evaluación de la popularidad y publicidad necesaria para dar a conocer nuevos juegos o buscar tener un impacto de compra en su población de acuerdo a las tendencias establecidas (Etxeberria, 2008). Dieciséis de las empresas que la constituyen, son empresas de entretenimiento.

En el caso de México, las revistas eran los medios más directos a principios del año 2000 para acceder información actualizada o nueva sobre videojuegos, próximos lanzamientos, eventos, etc., entre ellas: “Club Nintendo”, “Xbox 360”, “Master Player”, “Atomix”, “Electronic Gaming Monthly”, etc., que se vendían en puestos de periódico o tiendas departamentales. Con el paso del tiempo, comenzaron a actualizarse o a crearse páginas de internet con este tipo de información lo cual fue relegando su importancia al ya no tener que pagar para acceder a esta información. Los números comenzaron a tardar en llegar, hasta que finalmente desaparecieron.

Y no solo sirven para evaluar, con base en lo anterior, podemos resaltar que los videojuegos son parte de un fenómeno multimedial (Baena, 2002). Es decir, los videojuegos no solo involucran al sujeto en el ambiente de juego durante el tiempo que les dedica a jugarlos en la consola, sino que en todo momento se busca que estén presentes diversos aspectos de su trama: en revistas con artículos o publicidad, ropa (atuendos de los personajes, frases características, gorras como la de Mario Bros, mochilas), juguetes físicos (como el juego Minecraft, que posee muñecos de colección, la famosa espada de metal, o cubos para armar y construir escenarios físicos), carteles o posters, programas de televisión, etc. Incluso se busca interconectar para incrementar con otras temáticas por popularidad; un ejemplo claro es el personaje del videojuego GTA V, Trevor Phillips, pues quien le dio voz al personaje es el actor y actor de voz Steven Ogg; dentro de la famosa serie The Walking Dead cuya trama es de zombies y que está basada en un cómic, el actor se incorporó a la historia como el mismo Trevor Phillips,

encarnándolo en persona, por la popularidad que tuvo dentro del videojuego y aún a costa de no existir en el cómic, como una prueba para llamar atención de fans. A su vez, el cómic se volvió videojuego de varias sagas aún en producción.

2.7 El papel del tutor y docente en el uso y/o mediación de los videojuegos.

Los padres como figuras tutoras, o el docente como tal, son la figuras más importantes en la mediación de conocimientos del sujeto al ser los modelos más cercanos que posee además de sus iguales o compañeros. Se cree que la figura del maestro puede desaparecer por existir una gran gama de herramientas tecnológicas con acceso a la información que muchas veces resuelven dudas o crean páginas de lo que se busca y una respuesta a las dudas; sin embargo, con base en ello se sabe de la necesidad aún más latente del profesor, padre, madre o guía por la gran diversidad de contenidos, enfoques, valores, y demás aspectos que se pueden encontrar al interactuar con estos aparatos electrónicos, en dos sentidos: aprender y enseñar dónde buscar, y aprender y enseñar mecanismos de reflexión, selección, prevención; además de identificar las posibilidades reales que estos aparatos pueden propiciar a la educación más allá de un procesador de textos, de un sitio de búsqueda libre, o en el caso de los videojuegos, de ceñirse a la creación lineal de un videojuego meramente pedagógico.

Sin embargo, Etxeberria (2008) comenta que “da la impresión de que quienes insisten en resaltar los peligros no son capaces de incorporar las nuevas tecnologías al aula, y quienes profundizan en el uso educativo de los nuevos juegos no parecen darle importancia a los posibles riesgos que pueden acarrear determinados juegos ultraviolentos”; es decir, existen profesores o tutores (expandiendo esta tarea) que no son capaces de realizar un análisis exhaustivo para dejar de yuxtaponer a los videojuegos a un aspecto meramente negativo por estar constantemente estereotipándolos, y, de quienes logran ver las vertientes negativas como un padre observando que en el videojuego de su hijo hay escenas explícita o implícitamente violentas, hay quienes no hacen nada y/o lo prohíben en

lugar de dar un encaminamiento que logre que el sujeto tenga una reflexión sobre su actividad; esto puede generar o propiciar más situaciones negativas como por ejemplo, el encaprichamiento o la decisión de seguir jugándolo por no tener bases claras del porqué debería dejar de hacerlo.

Etxeberria (2008) ahora enlista una serie de elementos a considerar para un acercamiento fructífero al momento de escoger y utilizar el juego por parte de los padres. Son factores a tomar en cuenta al tener la responsabilidad de brindar de manera abierta el acceso a videojuegos pues el contenido implica una observación analítica de los mismos, para que a su vez, se garanticen que puedan llevarse a cabo los derechos de los niños con respecto a la protección ante la temática de los videojuegos. Se presentan:

1. Tener en cuenta la clasificación por edades y la descripción de contenidos que aparecen en la carátula. Recordar que los establecimientos suelen colocar los videojuegos por temas, no por edad. Y ante este punto, cualquier material puede ser llamativo para el niño.
2. Informarse sobre el contenido del videojuego que se plantea comprar. Adquirir siempre videojuegos orientados a menores, pues aunque la carátula o el resumen de juego no lo explicita, puede que la marca de edad no sea visible y no hay un acercamiento directo para conocerlo.
3. Saber que la compra de videojuegos piratas puede suponer un riesgo, ya que a veces no cuentan con la carátula original y se desconoce su clasificación por edad; además, puede implicar un riesgo a la funcionalidad de la consola.
4. Tener cuidado con el riesgo de comprar muchos juegos y accesorios. La compra de la videoconsola suele implicar gastos adicionales y peleas por la "supuesta" necesidad de comprar todos los juegos y accesorios novedosos del momento, como un control especial, un volante para juegos de carreras, etc.

5. Vigilar el intercambio de videojuegos entre adolescentes y la descarga de éstos a través del computador. Tener cuidado a la hora de facilitar datos y saber con quién intercambia información.

6. Dar preferencia a los videojuegos pedagógicos, también pueden ser divertidos. Aunque en la opinión personal de esta tesis, todos los juegos tienen contenido pedagógico que se puede desarrollar y profundizar.

7. Controlar el tiempo que los niños y niñas juegan, así como las posturas, distancia ante la pantalla o alternancia con otros juegos que adoptan.

8. Las prohibiciones totales no suelen funcionar. Es mejor explicarles y hacerles comprender en lugar de imponer.

9. Si juegan con amigos, es mejor: es aconsejable los videojuegos sean punto de encuentro con otros niños y no una forma solitaria de diversión. Reunirse en casa, realizar competiciones y torneos, resultará más divertido y ayudará a relacionarse.

10. Considero que el punto más importante es: jugar con los hijos para conocer los videojuegos que más les gustan y las posturas que desarrollan al momento de interactuar con ellos. Permite ayudarles a aprender y desarrollarse y, al mismo tiempo, podrá controlarse el tipo de juegos que les gustan y evitar que se habitúen a ciertos tipos de videojuegos en la manera de introyectarlos.

Baena (2002) también sugiere, que de manera más general para quienes tiene el poder de orientar y de la toma de decisiones, hay puntos y quehaceres específicos aún por desarrollar para promover más uso positivo:

- Pugnar porque se diseñen más videojuegos con contenidos educativos que tengan algún propósito, aun científico.
- Elaborar campañas permanentes dirigidas a advertir sobre los riesgos de la exposición prolongada a los videojuegos.

- Difundir mayormente el uso de videojuegos en casos específicos de terapia para los fines que sean necesarios mejorar, como personas de la tercera edad con problemas de olvido para estimular el uso cerebral.
- Promover el uso formativo de las nuevas tecnologías, las existentes y las que vengan en un futuro.
- Promover más en el ámbito específico latinoamericano las investigaciones del rubro de los videojuegos.

2.8 La educación y aprendizaje en los videojuegos

En el apartado de historia de los videojuegos se observó que el desarrollo de los videojuegos va aumentando la complejidad o jugabilidad en los mismos, desde amplitud dimensional hasta las complejidades de la trama, así como el análisis de la RV. Ello conlleva modificar las formas de pensamiento, para buscar soluciones a situaciones que exigen un mayor razonamiento. Por ende, se puede observar directamente diversas formas de aprender mediante procesos psicológicos básicos que son importantes y se retomarán para la creación del manual de autorregulación objetivo de éste trabajo:

Figura 4. Generaciones de videojuegos.



Creado por Egenfeldt-Nielsen, 2005. Gros, B. 2008

Etxeberria (2008) retoma esta tabla que es un referente clave y conciso sobre las generaciones. De modo más general, en la primera generación el referente era la práctica y retroalimentación constante, es decir, un modelo conductista que con un estímulo positivo, la respuesta era positiva.

En la segunda generación, se observa mayor participación e incidencia del jugador quien debe evidenciar y/o descubrir las pautas para seguir avanzando en los niveles. Son nociones del modelo constructivista; finalmente, la tercera generación hace mayor énfasis en el contexto, en la toma de decisiones, en la opción múltiple, el juego colaborativo y el cambio de roles constante tomando en cuenta las características de cada uno, teniendo aquí una relación con el aprendizaje sociocultural.

Además de ello, hay líneas de investigación abiertas para la creación de videojuegos con la finalidad de incorporar aspectos nuevos en cuanto a diseño y recursos llevadas a cabo por personas adscritas a los videojuegos con diversos conocimientos como diseño gráfico, psicología, programadores, etc., con mayor interés formativo y aplicación directa a la educación. Y no solo son contenidos de currículum básico, sino que se adaptan también para diferentes profesiones; son los llamados “juegos serios”, como menciona Etxeberria (2008), utilizados “desde bomberos y enfermeros para entrenarse en situaciones de emergencia, hasta excombatientes de la guerra de Irak que utilizan los videojuegos que les sirven para revivir y hacer catarsis de sus traumas en el frente”.

Son una novedad interesante y llamativa ya que son formas nuevas de aprendizaje antes no exploradas para administrar su máximo potencial que está permeado de motivación al ser el sujeto quien controla la actividad; los juegos pedagógicos (o herramientas tecnológicas en general) son planificados en su mayoría de las veces centrándose exclusivamente en la linealidad de contenido, sin imaginación, como un libro de texto más que un videojuego como tal (Etxeberria, 2008). De hecho, éste autor también enlista una serie de puntos a considerar (tratados en las investigaciones, conferencias internacionales, reuniones, etc.) para la creación de un videojuego que presentan similitudes a los

objetivos educativos que muchas prácticas también desean para tener un aprendizaje significativo; podemos hacer un comparativo exacto de los mismos, con Etxeberria Xabier (1998) y las características que extrae de los videojuegos que hacen de ellos un aprendizaje más efectivo y atractivo, como una justificación y soporte al autor anterior:

Tabla 3. Comparación de las perspectivas de creación de videojuegos y aprendizaje de videojuegos de Etxeberria Xabier y Etxeberria Félix.

| Autor | Etxeberria Xabier (Lo que hace de los videojuegos una herramienta llamativa y efectiva en el aprendizaje) | Etxeberria Felix (Lo que hay que tomar en cuenta para crear un videojuego con fines educativos) |
|--|--|--|
| Objetivos en los videojuegos | Existe en los videojuegos una claridad de objetivos; mientras que en la escuela el alumno reconoce temas pero no el porqué está revisándolos ni su utilidad, en el videojuego sabe que la tarea que realiza es para lograr tareas específicas, como aprender a escalar para después escalar en diferentes escenarios. | Proporcionar una visión clara del objetivo. |
| y Repetición abandono | La repetición instantánea que permite jugar con el ensayo y error habiendo margen de recuperación sin consecuencias negativas; en caso de haber puntuación, ello permite mejorar la misma en un sinfín de oportunidades que el sujeto requiera. | Permitir abandonar el juego y volver cuando lo desee. Facilitar ayudas cuando sea necesario. |
| Imaginación propiciada por los videojuegos | Permite el ejercicio de la fantasía, sin limitaciones salvo las que el mismo juego maneje; puede experimentar con lo que esté a su alcance; facilita el acceso a mundos diversos por conocer a diferencia de salones o ambientes cerrados y estáticos. | Fomentar la exploración y el descubrimiento. Tener carácter lúdico, divertido, con sorpresas y emociones. |

| | | |
|---|---|--|
| Motivación, explicación y avance en videojuegos. | <p>Dan pauta a adquirir habilidades dentro y fuera del juego (como resolución de problemas, o la capacidad de atención). Aunque en un principio no estén desarrolladas, con la motivación que el juego le presente al sujeto (niveles de dificultad) el sujeto puede obligarse a mejorarlas para alcanzar los objetivos.</p> | <p>Facilitar una demostración de cómo hay que jugar. Permitir un avance gradual. Facilitar medios para que el jugador construya y elabore sus propias estrategias.</p> |
| Interacción con el videojuego y con otras personas. | <p>La interacción con sujetos puede darse (personal o virtual), individual o colectivamente.</p> <p>Nota: el autor sostiene que de manera no jerárquica; sin embargo, no estoy del todo de acuerdo, ya que en varios juegos el objetivo está en ganar al oponente.</p> | <p>Impulsar la actividad, la interacción, no la pasividad.</p> |
| Procesamiento y guardado de la información | <p>Se favorece el autocontrol y la atención, demostrando que no importa que el contexto cambie, el niño desarrolla habilidades para en cada situación tener un aprendizaje.</p> | <p>Guardar los progresos y el nivel alcanzado.</p> |

Creado por Itzuri Gutiérrez Rosales

Y todo este conocimiento también puede entrelazarse, de manera general, con lo que se conoce como generaciones tecnológicas y sociales, o bien, mayormente conocidas como “Baby Boomers”, Generaciones “X”, “Y” o “Millenials”, “Z” y “Alpha”. Es una serie de división generacional que, si bien no pretende clasificar y ser estrictamente limitante puesto que las condiciones de cada una no son totalmente generalizadas a cada una de las personas involucradas, pretende dar una serie de rasgos mayoritarios presentes en los aspectos sociales, educativos y económicos impactados, a su vez, por la tecnología en un grupo poblacional que viven estos aspectos al mismo tiempo con una formación específica (Universidad Hebreaica, 2017). En mayor detalle, se analiza el siguiente esquema:

Tabla 4. Generaciones tecnológicas y sus características.

| Nombre de la generación | Años de nacimiento | Características |
|-------------------------|--------------------|--|
| Baby Boomers | 1945 – 1964 | <p>*Son conocidos así por el índice de natalidad en expansión después de la Segunda Guerra Mundial.</p> <p>*Para ellos el trabajo es esencial, la mayor prioridad. No toleran el ocio, valora la productividad.</p> <p>*La mujer se incorpora al campo laboral.</p> <p>*El status y el crecimiento vertical en el trabajo es apreciado.</p> |
| Generación X | 1965- 1981 | <p>*Su infancia fue con aparatos analógicos comenzando a interactuar con lo digital en su madurez.</p> <p>*Vieron la llegada del internet y las computadoras al hogar.</p> <p>*Siguen sin desprenderse de las reglas de las organizaciones.</p> <p><i>*Vivieron el auge de los videojuegos.</i></p> <p>*Son la generación de la transición.</p> <p>*Estuvieron en “problemas sociales graves, tales como el sida, la masificación del consumo de drogas, la destrucción del medio ambiente, crisis económica, entre muchos tantos que para la época eran problemas cuyas soluciones no se visualizaban, de ahí la “X”, porque eran toda una “incógnita” (Rhoffmann, 2009).</p> <p>*Son quienes tienen mayor fricciones con la generación Y, Z y Alpha.</p> |
| Generación Y | 1982-1994 | <p>*Conocidos como Millenials.</p> <p>*Multitareas, hacen varias cosas a la vez.</p> <p>*Desarrollan más el emprendimiento.</p> <p>*No conciben la realidad sin tecnología.</p> <p>*Son quienes interactuaron con mayor tecnología de entretenimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -SMS -> Internet -Reproductor de CD -> MP3 -VHS -> DVD -> BlueRay <p>*Lo que era lujo para la generación anterior, para ellos son necesidades básicas.</p> <p>*Comenzaron las herramientas de comunicación instantánea, como el correo electrónico y los mensajes de texto.</p> <p>*Retraso para entrar a la vida adulta, es la generación con</p> |

| | | |
|-------------------------|-------------------|---|
| | | <p>mayor índice de vivencia aún con los padres.</p> <p>*Comenzaron a adecuar el desarrollo tecnológico mayormente a sus necesidades.</p> |
| Generación Z | 1995-2010 | <p>*Conocidos como Nativos Digitales (ya que desde su niñez su entorno se relaciona con la tecnología).</p> <p>*Aún no están en el mundo laboral produciendo un impacto referente a su generación, están en el sistema educativo aún.</p> <p>*Alta propensión al consumo.</p> <p>*Tienen acceso y poder sobre la tecnología existente: laptops, celulares, Tablet, etc.</p> <p>*El acceso a la información se plasma para ellos a través de internet.</p> <p>*Los medios de comunicación principales son las redes sociales; son seres sociales, pero mediante la tecnología.</p> <p>*Profundizan y valoran más los entornos virtuales y la información visual.</p> <p>*Acoplados al desarrollo y avance acelerado de procesos tecnológicos y sociales.</p> <p>*Buscan respuestas, tienen sentido de inmediatez e interacción continua.</p> <p>*La impaciencia, así como su dependencia casi total y absoluta de la tecnología, ha producido una amplia brecha entre esta generación y sus predecesoras. Es por ello que para los niños y jóvenes actuales, quitarles la oportunidad de “conectarse con el mundo” a través de su laptop, de su celular o consola de videojuego, representa para ellos un aspecto negativo de su cotidianidad.</p> |
| Generación Alpha | 2010 - actualidad | <p>*Primera generación del siglo XXI</p> <p>*Muestran interés a los diseños equilibrados en color e información.</p> <p>*La materialización de sus ideas es mayor, como las impresoras 3D o la realidad virtual.</p> <p>*La tecnología forma parte de su vida e influye en su interacción con el medio ambiente.</p> <p>*Periodo de atención más corto a diferencia de las otras generaciones.</p> |

Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales con base en Rivera, Mario (2010).

Favela, Annia, de la Universidad Hebrea (2017) hace repensar el papel de estas generaciones tecnológicas mencionadas al proponer situarlas en ambientes de

aprendizaje tradicionales escolares actuales, donde predomina y valora la disciplina y se fomenta sólo el aprendizaje memorístico, con profesores que en su mayoría no poseen conocimientos tecnológicos y digitales y no es de su interés tenerlos y llevarlos al aula para potencializar el aprendizaje.

Hace énfasis en que la motivación es el primer paso para el aprendizaje, y sugiere identificar características y preferencias de los sujetos de acuerdo a su generación para repensar el proceso educativo, favoreciendo el estímulo visual e integrando la digitalidad o las experiencias de las mismas al aula, tales como los videojuegos, tema en el cual se enlaza el discurso manejado pues son una ejemplificación de juguetes para las nuevas generaciones tanto de entretenimiento como de aprendizaje que ya sustentamos con los cuadros anteriores; caso contrario o que se yuxtapone a la investigación del profesor Ortiz (desarrollada por Rivera, Mario, 2010), donde en la Universidad Tecnológica X (UTX) observó que al estar tan presente la digitalidad se dejaba de lado la disciplina y atención, interrumpiendo en gran medida con el proceso de enseñanza aprendizaje y en la relación profesor-alumno, al haber computadoras, celulares, reproductores y videojuegos presentes en su laboratorio en el momento de trabajo que irrumpían en los objetivos de clase, haciendo incluso referencia a la legislación vigente de la Universidad sobre el uso indebido de los mismos.

Por supuesto, cada nivel posee objetivos particulares de aprendizaje, sin embargo, vemos diferentes posturas que divergen sobre éste tipo de aparatos electrónicos y su uso, incluidos los videojuegos. Podría agregar, además de la motivación y el rol del profesor, el interés del sujeto activo del aprendizaje para regular su conocimiento, es decir, la importancia de que el sujeto sea capaz también de discernir sobre sus actitudes y posturas en cada situación de aprendizaje al exigir una regulación exterior (de comportamientos).

Los nuevos paradigmas de interacción podrían ser, entonces, tomados en cuenta como soluciones prácticas para reforzar el aprendizaje adquirido a través de métodos tradicionales. Durante las últimas tres décadas, los videojuegos han tenido un fuerte impacto dentro del sector más joven de la población a nivel

mundial influenciando la forma en la que ellos aprenden y se relacionan con el entorno, tal como se vio en el desarrollo generacional, a lo cual podemos vislumbrar este trabajo como una de las muchas posibilidades de reforzar temas variados, ya que presentan la motivación que el sujeto requiere para comenzar un aprendizaje significativo (Etxeberria, 1998).

2.9 Efectos de los videojuegos.

Son pocas las investigaciones revisadas para este trabajo sobre efectos de los videojuegos de índole positivo o negativo sobre sus espectadores en un contexto Latinoamericano, ya que no existe estado del arte sobre el tema en particular en los países correspondientes, incluyendo México, lo cual abre una posibilidad de estudio propio ya que las condiciones de vida sociales, económicas y políticas de Latinoamérica arrojarían resultados interesantes y acordes a la realidad social correspondiente; para ésta tesina, se muestran estudios de diversos autores que se mencionan principalmente de Europa y Estados Unidos.

La parte benéfica de los videojuegos está vista como la contribución que hacen a una socialización tecnológica donde los jóvenes aprenden el valor educativo de aparatos electrónicos, familiarizándose con tecnología potencialmente valiosa: existe motivación, se brindan estímulos. Sin embargo, “la consideración de un juego como educativo depende de un número de factores que influyen: edad, género, nivel de desempeño y antecedentes culturales.” (González, 2000, p.110).

Los estudios sobre efectos negativos proliferan en mayor medida, con yuxtaposiciones muy marcadas.

Tejeiro (2009) comenta que las explicaciones por aspectos positivos y negativos comenzaron en la década de los 80, sin hacer énfasis en la causalidad de los procesos investigados dentro de los videojuegos. Para una década después, resurgió el interés por estudiar el avance tecnológico pero sin explicar el trasfondo

y la trama de los videojuegos, como complemento de la actividad física que demanda.

Pero ahora, el avance no solo es tecnológico, sino que se enfatiza el que los videojuegos no son ni abarcan exclusivamente temas de niños, y con el sustento de evidencias sobre las experiencias en su interacción, el centro de investigaciones es ahora la motivación que induce a estar dentro de éste panorama y como se ve reflejado esto en las consecuencias de mejoramiento o retraimiento en habilidades y actitudes.

A continuación, las temáticas más recurrentes en las preocupaciones de los efectos de los videojuegos:

2.8.1 Aislamiento

El aislamiento se basa en la idea de que los videojuegos suplen la relación con las personas; éste punto cuestiona de manera profunda cuál es la capacidad que tiene un aparato electrónico de satisfacer aspectos personales mediante gratificaciones de lo que antes daba el contacto humano; hay investigaciones que sugieren lo contrario, como crear un tema común para el trato con las personas y mayor extroversión. Una prueba de ello es que la mayoría de los sujetos, el 70%, juega o disfruta más un videojuego acompañado (Etxeberria, 1998), lo cual puede ser un medio para generar lazos generacionales en caso de que sean juegos utilizados en familia.

Sin embargo, “en lo que respecta a la conducta de uso de videojuegos y sus implicaciones sobre las relaciones sociales del niño en el ámbito familiar parecen influir factores como las actitudes generales hacia los medios, los hábitos culturales acerca del grado de privacidad que se le permite a un niño en su domicilio, las distribuciones espaciales dependientes del espacio disponible en la casa, etc.” (Tejeiro, 2002).

2.8.2 Adicción / Alejamiento de sustancias tóxicas u otras actividades

Cuando se habla de adicción, muchas veces se compara a los videojuegos con sustancias tóxicas en el sentido de que se crea una necesidad de estar constantemente conectado y jugando a pesar de existir otras actividades pendientes del sujeto. Incluso por la Organización Mundial de la Salud, en el año 2018, ha dado a conocer y actualizar las diferentes enfermedades reconocidas y diagnosticables incluyo en su listado la adicción a los videojuegos como un desorden de tipo mental, ya que tiene patrones de acción constantes y recurrentes que toma procedencia en otros ámbitos de la vida del sujeto.

En la disyuntiva de la adicción a los videojuegos, Griffith menciona que hay dos posibles tipos de adicciones: la primera es atracción, se da al descubrir los videojuegos y con ello, la emoción y la necesidad de probar constantemente sus habilidades. La segunda, una forma de escapismo, viendo a la consola y los videojuegos como un método para tranquilizarse, como un medio para huir de otro tipo de problema principal de índole familiar, de pareja, etc. (González, 2000).

A pesar de no clasificarlas, Tejeiro (2009) también tiene un sustento a ambas partes de las adicciones mencionadas: en el primer tipo, el de descubrimiento, en el sentido de que al ser algo nuevo, el sujeto gusta de estar descubriendo las nuevas características con las cuales se está identificando para avanzar en la trama y mejorar. Hace énfasis en que el tiempo de uso cada vez disminuye si el sujeto va conociendo y pasa de la etapa de descubrimiento, y que la forma de escapismo y de ver el videojuego como un modo de olvidar los problemas personales también puede ser un modo de defensa ante otras deficiencias de la vida, ya sea social, educativa o familiar para no tener que enfrentarlas o buscar modos de olvidarlas. Y ante todo esto, no cabe la posibilidad de culpar la enajenación a estos objetos tangibles e intangibles, sino más bien es necesario buscar qué es lo que hace al sujeto mirar de esta forma a los videojuegos, al igual que una droga “real”; o en todo caso, al ser una actividad con alto índice de motivación y de entretenimiento que ofrecen, es normal dedicarle más tiempo del que se tiene estipulado. No se estaría hablando propiamente de adicción, sino de

abuso al no estipular el sujeto que hay también otras cosas por hacer en su vida cotidiana donde no logra visualizar el uso excesivo del aparato electrónico.

2.8.3 Cambios y problemas cognitivos / Desarrollo motriz y cognitivo

Dentro de la temática de práctica de habilidades, los videojuegos desarrollan (sin tener evidencia de efectos contrarios) habilidades como:

- Habilidades de atención
- Concentración
- Resolución de problemas
- Creatividad
- Estrategias de conocimiento
- Modos de resolver problemas
- Habilidades espaciales
- Precisión y capacidad de reacción

Que desde el punto de vista cognoscitivo, ayudan e impulsan al desarrollo intelectual, pero si es combinado con el tema de adicción y abuso del producto, pueden llegar a generar problemas de solo concentrarse y trabajar en los videojuegos, resultando entonces en problemas físicos tales como cansancio corporal, entumecimiento de los pulgares o de ciertas partes del cuerpo al estar en la misma posición, cefalea, mareos, o en casos mayores debido al tiempo de exposición y a los gráficos, de convulsiones. (Etxeberria, 1998).

2.8.4 Ocio o pérdida de tiempo / Terapia y aprendizaje

El ocio se percibe muchas veces de forma negativa, como tiempo que puede ser aprovechado para cosas que dejen una satisfacción material que emocional. El ocio se mira como pérdida de tiempo que muchas veces no retribuye nada al sujeto; se culpabiliza a las personas por el tiempo que le dedican a cosas que son

para entretenimiento general, sin embargo, al ser actividades de goce y/o diversión, son justamente las que pueden contribuir más a un aprendizaje por la motivación propia que conllevan, como los videojuegos.

Los videojuegos se relacionan con el rendimiento, la reeducación o recuperación de destrezas físicas o psicológicas. Etxeberria (1998) nos enlista las áreas de mayor inserción de videojuegos para terapia y aprendizaje:

- Habilidades de relación y comunicación.
- Trastornos del lenguaje.
- Desarrollo de la coordinación visomotriz.
- Mejora de sujetos con múltiples handicaps.
- Reducción de conductas antisociales.
- Conductas impulsivas.
- Aumento del autocontrol en jóvenes delincuentes.
- Reducción de conductas autodestructivas.
- Desarrollo de la cooperación.
- Reducción de la ansiedad.
- Toma de decisiones respecto a las drogas.
- Regulación de la tensión arterial y presión sanguínea.

2.8.5 Violencia / Resolución de problemas

¿Qué es la violencia? La violencia es uno de los principales tópicos estudiados en los efectos de los videojuegos, debido al avance significativo que éstos presentan desde la complejidad de sus gráficos hasta la jugabilidad y trama.

En 1991, de 47 juegos de Nintendo, 7 no contenían aspectos de índole violento (González, 2000); hablamos de la violencia explícita expresada en diversas formas: física, verbal y psicológica por parte de los personajes principales y secundarios:

los juegos de computadora están poblados de terroristas, mercenarios, equipos SWAT, policías robóticos en los que las mujeres son las víctimas y los extranjeros los malos (...) éstos fomentan el sexismo, la violencia y el racismo al condicionar a los niños a ver el mundo del modo que se ve en las pantallas de los juegos. (González, 2000)

donde American Psychological Association (APA), afirma que existe una correlación positiva entre las prácticas de videojuegos violentos y una posterior conducta agresiva, que es un lazo conector con el tema a estudiar, la perspectiva de género.

La violencia, entonces, es:

- “uso de la fuerza para conseguir un fin, especialmente para dominar a alguien o imponer algo.” (Real Academia Española)
- “ el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.” (Organización Mundial de la Salud)

Donde se resalta que hay una actividad coercitiva de fuerza física, aunque también puede haberla de manera emocional con consecuencias que intervienen en el desarrollo integral de una persona.

Al debatir éste tema, existen muchas opiniones encontradas, como la del diseñador Night Trap: “sostiene que el verdadero problema del diseño de videojuegos no está en la naturaleza del conflicto y la violencia, sino en la representación gráfica de ésta.” (González, 2000). Y si tomamos en cuenta que los videojuegos pueden ser una representación de la violencia observada en la vida

real, así como también la representan la televisión, el cine, y demás medios de comunicación, se adorna o se trata de dejar en segundo plano éste problema con el diseño o tramas “no reales” e “inexistentes” (como un mundo con seres mitológicos, como en el videojuego “Kameo: Elementos de Poder”), pretendiendo alejarse de la violencia observada en la cotidianidad pero volviéndose a la vez (y esto cabe cuestionarlo en los objetivos de los creadores) en modelos para quien lo observa. Junto a ello,

la existencia de juegos de contenidos muy diferentes no debe servir como coartada para ocultar que alrededor de dos tercios (...) pertenecen a géneros cuyo tema principal gira alrededor de la violencia, la destrucción y la muerte. (Diez, 2007)

En donde las empresas dan a entender que es decisión propia de cada quien acercarse a los diferentes contenidos manejados.

Pero, ¿qué pasa cuando tiene elementos reales como personas, haciendo la relación o el reconocimiento más estrecho? ¿Hay un efecto mayor de identificación con la violencia? Como por ejemplo, la caricatura Dragon Ball Z, su respectivo videojuego o la gran serie popular Grand Theft Auto. Siguiendo la línea de Night Trap y de la historia de los videojuegos con la economía para hacer tecnología de vanguardia, se mejoran además los aspectos gráficos de los escenarios, de los personajes y de aspectos cada vez más detallados. De pasar a dar algún golpe a un personaje y que éste cayera al suelo, hasta ahora observar la cantidad de sangre que derrama y se expande: “¿Cuán amables serían las caricaturas del Correcaminos si viéramos las entrañas del coyote embarrarse en el fondo del abismo?” (González, 2000).

Por supuesto, es un aspecto considerado en la planificación y desarrollo del videojuego por los creadores, por lo que al saber lo que promueven y del impacto que también generan, surgen las siguientes preguntas: ¿las empresas de videojuegos hacen investigaciones sobre el impacto educativo de sus videojuegos además de sus ventas? ¿Están conscientes de que todo material que muestre una historia (creada específicamente para llamar la atención) y donde la gente puede

identificarse, es un camino para tomar actitudes modelo? Ya que la trama no es un medio, es la justificación para crear guerras o cualquier actitud violenta como solución de problemas, y las matanzas o peleas son el eje mercadológico con el cual se les hace publicidad. Aquí es donde podemos darnos cuenta de que la violencia es la que vende.

En otros casos, hay investigadores que revisó y resumió González (2000) que también acentúan que se deben tomar en cuenta otros factores que intervienen en la apropiación de la violencia en videojuegos, como frecuencia del uso del juego, preferencias en temáticas, diferencias sexuales, características psicológicas, control familiar, etc., como Williamson y Silvern, que en su investigación con niños de 11-18 años de edad, no encontraron relación entre jugar videojuegos violentos y una actitud agresiva, y que la edad, los rasgos de personalidad y las variables del contexto social son más importantes que la exposición a videojuegos (González, 2000), además de que los niños juegan más que las niñas y que, dependiendo si hay éxito o derrota en la trama del videojuego (frustración), es el actuar posterior del sujeto.

Mark Griffiths pone en cuestión la confianza y validez de los métodos para medir el efecto de la violencia presente en los videojuegos sobre los sujetos y recalca que no existen evidencias totales del efecto de los mismos a largo plazo, donde también se relaciona la crítica de Tejeiro (2009) al agregar que no hay investigaciones de corte longitudinal mayor, dando lugar a especulaciones donde deja en claro que los videojuegos pueden tener un efecto al momento de uso mayor que la televisión u otro medio por la interacción activa del sujeto (González, 2000). En el aspecto sociológico, hay investigaciones que denotan que no hay evidencia también de esos efectos, sin embargo, el énfasis lo establecen en la preocupación de que la representación de guerras y actos violentos para la solución de problemas en los videojuegos sea un puente sociabilizador para su aceptación. Amnistía Internacional, en el 2001, al presentar una investigación de este rubro, explica su postura con respecto a que los mismos videojuegos violan y atentan contra los Derechos Humanos de manera implícita, en contra del respeto y

la idea de que son innatos en todo ser humano por el simple hecho de ser un ser humano digno; y es implícito, ya que “se idealiza la guerra y se presenta como un espacio de juego y diversión que no conlleva dolor. La guerra y la violencia no sólo se aceptan como parte integrante de la experiencia humana, sino que se las convierte en hechos heroicos y excitantes.” (Diez, 2007). Es decir, no hay “carga moral”. Pero, ¿de verdad no existirá esa carga moral, o algo dentro de la reflexión del sujeto que permita replantearse en sí mismo si lo que ve y hace en el videojuego es lo que haría en una situación real?

En este sentido, “algunas autoras y expertos afirman que la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real.” (Diez, 2007). Los videojuegos son un medio para descargar diferentes sentimientos que de alguna forma impacten al sujeto en su momento y ayudan a que se relaje o distraiga de los mismos para después centrarse en la solución de ellos sin haber repercusiones generadas por los videojuegos, propiamente, transgrediendo normas de manera virtual sin consecuencias, profundizando con mayor claridad sus emociones. Y a pesar de ello, Diez menciona que no es impedimento ver a la violencia como una forma de resolver problemas de diversa índole, externa e internamente en el juego, sino que el verdadero hilo conector es que se está volviendo inmune a las escenas que observa, y por tanto en la vida real, ya que “es como lo que vi en mi juego”, o sea, no es que vuelva a las personas violentas, es que ayuda a la normalización de la violencia, abriendo paso a los primeros comportamientos violentos, desde chantaje, amenaza hasta la violencia física. Por ello, no es lo más importante saber la causalidad de los hechos, sino analizar qué aspectos se pueden vislumbrar que sean irruptores en estas conductas y miradas para canalizarlos a aspectos de autorreflexión, como lo son los valores.

2.8.6 Sexismo y violencia de género en los videojuegos.

Al momento de contraponer la parte positiva o preventiva del sexismo y la violencia de género en los videojuegos, cuesta imaginarse cuál y qué papel tiene. Las diversas lecturas de la realidad podrían interpretar que muestran cada vez más papeles femeninos empoderados que son capaces de también luchar, ser fuertes y resolver las situaciones más difíciles que se presenten, sean de índole mental o físico. Sin embargo, otras podrían afirmar que es reducirlas a lo mismo que hacen los personajes masculinos, solo que con diversa ropa y habilidades, mientras que no hay nada nuevo que aportar.

Es indiscutible la gran variedad de ideas en torno al tema, pero existen posturas interesantes que podrían develar más que causas y consecuencias, lo que plantea al objeto de estudio; Diez (2007) dice que los videojuegos “son una poderosa herramienta de influencia y conformación de opinión y visión sobre la realidad y «el factor más importante por medio del cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores»” (citando a Puggelli, 2003), ya que un videojuego es la copia de lo que observamos como simbolismos sociales y construcciones culturales, siendo las personas jóvenes (en su gran mayoría y por estar conformando su visión de la realidad) quienes pueden integrar a sus esquemas de comprensión lo que observan.

Dentro de la investigación de Diez, los resultados que obtiene son claros, que no son sólo juegos para hombres enalteciendo actitudes consideradas como “de hombres” sino que también los propios creadores son siempre hombres, otro aspecto a considerar. La representación femenina es minoritaria ya sea en cuanto a personajes o mismas creadoras de contenido, y en los roles de videojuegos, casi siempre su papel es en actitudes dominadas o pasivas, con físicos corporales delineados, donde muchas veces la vestimenta ni siquiera corresponde al momento del juego que se está experimentando, todo ello “responde a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones”. Es claro que la visión de la mujer en los videojuegos es estereotipada (algo que no es de extrañar si en la vida real también lo es) lo cual

limita también sus posibilidades en el videojuego, recibiendo información indirecta del cómo actuar o vestir que puede ser introyectada si el impacto es grande, y más allá de ello, manda un mensaje del significado de ser mujer y ser hombre.

Como mencionaba anteriormente, la investigación arroja que a pesar de ello se está formando una protagonista femenina con papeles activos; sin embargo, sigue reproduciendo los mismos comportamientos masculinos con cuerpos perfectos donde la idea oculta es que para tener éxito deben ser similares en brutalidad y violencia, es decir, se masculiniza a la mujer.

Ahora, en cuanto a la trama existen diversos “signos”, por llamarlos así, que mueven la conducta de los personajes. Estos valores, como Diez los ve, pasan de ser valores a virtudes; hablamos de aquellos rasgos instintivos, como la compasión, la humildad, la empatía, etc., es decir, acciones para con el otro que se ven menospreciadas y categorizadas como “femeninas”, mientras que el orgullo, el defender “el honor”, el coraje, el hacer de lado el sentimentalismo, la venganza, la fuerza, etc., son actitudes “masculinas” necesarias y valoradas como para poder desarrollar diversas tramas de videojuegos: “La consecuencia de este modelo de interacción virtual es la primacía de la victoria sobre la justicia, de la competición sobre la colaboración, de la violencia sobre el diálogo o la comprensión.” (Diez, 2007). Y generalmente, el objetivo final es ser ganador frente a los perdedores. La competitividad, como se vio en la teoría de Piaget, tiene un origen neutral y natural al desarrollar el juego concreto, y si no se sabe encaminar la competición de manera sana, podría desviarse a ver el triunfo como fin único, propiciando una visión del otro como diferente a mí, incluso inferior, por perder.

Dentro de encuestas y participaciones en distintos medios (online, foros, convenciones, etc.), Etxeberria (1998) nos dice que si bien imaginamos que hay mayoritariamente hombres en torno al tema de videojuegos que mujeres, la brecha suele ser bastante grande; los componentes como violencia y sexismo no atraen en general a las mujeres en las temáticas de los juegos. Sin embargo, precisó que esto no interfiere en el aprendizaje que tanto hombres como mujeres

pueden tener de su experiencia con los videojuegos. Es la experiencia que se pretende regular.

Capítulo 3. La perspectiva de género

A través del paso de la sociedad industrial a la del conocimiento, donde se replantean muchas figuras y roles incluido el de la mujer, la misma tiene una incorporación y participación más marcada (derecho al voto, remuneración económica, etc.) a partir de las movilizaciones para hacerse notar ideológicamente de las mujeres en las décadas de los 60's y 70's del siglo XX, pues se cuestionan aspectos como su antigua participación en la familia y su menor tiempo ahora para la familia y el hogar, etc. (Valls, Melgar, 2007), pasando estas ideologías nuevas de replantearse el papel de la mujer a teorizarse de mayor manera fuera de las casas (es decir, en un rubro más público que privado) llegando hasta a análisis en universidades teniendo como resultado por ejemplo los estudios de género. Las ideologías con respecto a hombre y mujer, dentro del tópico que representan, son conjuntos *coherentes* de ideas que orientan a las personas hacia una visión y entendimiento del mundo con el accionar hacia el mismo (Facio, s/a)

Es a través de estos cambios generados, que se dejan en evidencia diversas problemáticas y situaciones que ha debido pasar la mujer como un grupo social con respecto a la inferioridad de la relación hombre-mujer.

Éste capítulo se centra en la explicación de la importancia de la perspectiva de género en el ser humano y la importancia de su desarrollo para una mejor socialización armónica y equitativa del hombre y la mujer.

3.1 Definiendo qué es género

Es indudable que en el paso de la historia, los procesos de relación y comunicación han sido permeados por el ejercicio de poder y territorialidad física y mental. Es a través de ello, que la cultura ha legitimado la superioridad del hombre sobre la mujer, generando en ellas sentimientos de inferioridad. Al tratarse cada vez de acciones encubiertas, normalizadas, es difícil dilucidarlas para tratarlas, pero esa es la tarea de la perspectiva de género. El por qué se ha dado de ésta

manera, requiere de un abordaje histórico, extrayendo conocimientos diversos de la religión, de la historia, de la psicología, la pedagogía, etc., y a pesar de haber un enramado de cuestiones prácticas y de repensar las cuestiones teóricas que las sustentan y que llevan al mismo punto de generar una desigualdad, la tarea de la perspectiva de género es formular y hacer notar las mismas para acercarse de manera crítica a ellas con un sentido de neutralidad en pos de dignidad de todo ser humano. Pero, para poder abordar las problemáticas antes referidas, debemos hacer un enunciado claro de qué es género.

Género, como una palabra central dentro del vocabulario que estamos manejando, además de referirse a lo socialmente construido tiene vertientes diversas con respecto a su significado; sin embargo, la terminología popular hace referencia a género como sinónimo de sexo, que suena “vulgar” para el uso de la población, sin saber de manera informada que es un error el concepto dado a la palabra.

El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. (...) Si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende "naturalmente" de la biología, sino que es un hecho social. (Lamas, 1996)

Son confusiones que cabe tener claro al momento de realizar un análisis al tema.

Para ello, tenemos la visión de algunas autoras que han dedicado años de investigación y dedicación para explicar a detalle las condiciones y la reflexión de las posiciones sociales, y por tanto, ser una base para definir el género:

Figura 5. Acercamiento a una definición de género.

Maria de Jesús Izquierdo

Para esta autora el género es muy importante, marca la estructura que sostiene lo socialmente dado. Es la interrelación entre el "proveedor" y la "cuidadora", y esa relación tiene como resultados malestar, frustración e insatisfacción por mantener una dedicación parcial de un género a otro. El peso social (la crítica social) es lo que hace imposible ver un replanteo del significado de "género".

Virginia Vargas / Wicky Meyen

Definen al género como un sistema que mediante normas y reglas, la sociedad se encarga de transformar lo biológico (el sexo) como la base de una organización simbólica, social y política de subjetividades personales, sin haber una relación entre lo masculino y lo femenino y con fines económicos.

Virginia Guzmán

Jerarquiza a los sujetos en una posición social de clase de hombres sobre mujeres, determinando que las mujeres están teniendo actualmente una visión completa y global y no reduccionista de su papel, pues su opresión es un conjunto de actitudes psicológicas, emocionales, culturales e ideológicas, que desencadenan en físicas.

Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales, con base en Toledo, Cecilia (2008).

El género es construido, procede de la cultura, de la tradición, de los pactos dados, de las tareas acordadas que en el ideal son difíciles de cambiar, intercambiar o replantear. Y es que, como menciona Toledo (2008):

Los géneros guardan poca relación con el sexo porque, como explica la psicoanalista Emilce Bleichmar, se definen en la etapa edípica (la superación del Complejo de Edipo), cuando se pasa de la biología a la cultura (...) características de las sociedades capitalistas modernas. Las familias nucleares son típicas del patriarcado y se fueron constituyendo por razones económicas, más que culturales –aspecto que podemos retomar como causa del análisis de las autoras anteriores-. Lo que es femenino y lo que es masculino también son comportamientos simbólicos típicos de las sociedades patriarcales y asentadas en el modo de producción capitalista. El modo de producción dominante determina, en última instancia, la superestructura cultural. No es una relación mecánica, sino dialéctica, un choque

constante entre la psiquis humana y su relación social y económica, que va conformando los comportamientos humanos. Así, podemos concluir que los géneros, guardan poca relación con el sexo y tienen mucha relación con las clases sociales, con la localización de la familia en el modo de producción dominante. La sociedad capitalista está estructurada sobre la división de los hombres y mujeres según la función que cumplen en la producción general de bienes. Está dividida entre aquellos que producen y aquellos que se apropian del trabajo ajeno.

Como las ideologías sirven para justificar determinadas relaciones de producción, y las ideologías dominantes son las de la clase dominante, se buscan herramientas o medios para que esa ideología se torne como la real y constituya una vertiente legitimada dentro de la cultura y su reproducción.

Y al analizar justo la inequidad que se presenta en hombres y mujeres, tenemos un escenario difícil y complejo, ya que “instituciones como la familia, el Estado, la educación, las religiones, las ciencias y el derecho han servido para mantener y reproducir el estatus inferior de las mujeres” (Facio, s/a), de manera universal y transversal en cada uno de los ámbitos cotidianos de vivencia diaria y que desde el análisis de esta autora, el derecho es una herramienta más que dentro de su función social es la de proporcionar a los hombres la coercitividad de las ideas impuestas, no llegando a cumplir su verdadero fin de convivencia humana y respeto a la diversidad.

3.1.1 La perspectiva de género

Es con el término de Aldea global que el tema se recubre de importancia. Dentro de la visualización de observar en lo variado lo que es similar, en cualquier grupo cultural existen mujeres y hombres con diferentes acciones, pero misma igualdad de derechos. La perspectiva de género “tiene que ver con las obligaciones sociales que tenemos” siendo la organización social la que impone las tareas a realizar (Lagarde, 1993); dentro de lo mismo, hay que ser lo suficientemente analítico para observar las diferencias dentro de las igualdades, como la incorporación de la mujer al trabajo, pero la ineficiente paga existente en la misma.

Desde otra parte, el observar y diferenciar lo biológico (el sexo) con lo social (normas sociales) y que no están estrechamente ligados (como el cuidado de los niños corresponde a la mujer debido a un contexto histórico donde la mujer se quedaba en casa debido a su fuerza física menor que el hombre, por ejemplo) pero que son acciones que han sido relegadas y no tomadas por el colectivo masculino, implementando como justificación que desde el inicio de la vida el proceso ocurre dentro del cuerpo de la mujer, y al nacer, también requiere de ella el líquido vital de vida (leche materna) para el desarrollo correcto, y por tanto, es una acción que físicamente un hombre no puede hacer de manera natural.

La perspectiva de género es el sentido abierto de plantearse la feminidad y masculinidad como hechos indeterminados y mutables, modificables acordes a la sociedad que se quiere construir y materializar, asumiendo a su vez que lo biológico es lo único no removible pero no una base para asentar con ello las tareas, obligaciones y derechos de cualquier ser humano. El proceso para lograrlo corresponde a la tarea del ser humano al repensar las maneras diversas (y no hegemónicas) de llegar a ello. Una medida administrativa no basta para dar la resolución, sino que son necesarias medidas proactivas, constantes, que muestren una irrupción en los estándares ideológicos de las personas para replantear su perspectiva del hombre y la mujer, de dotar de sentido a todo este movimiento y revolución que se quiere lograr y alcanzar.

Legalmente hablando, dando sustento a este entramado social y de objetivos políticos que se buscan con los estudios y la acción de la perspectiva de género, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) nos da una definición que me gustaría enfatizar:

Perspectiva de Género: Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y

oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

Científica, por la generación de conocimientos en pro de desmentir y mostrar a su vez una igualdad de género, creando conocimiento constante que buscan un cambio de paradigma para un desarrollo social y estructural; analítico porque plantea que quien se acerque a la visión tenga apertura de analizar y comparar estructuras sociales para una identificación y reconocimiento; política porque todo ámbito cotidiano está trastocado por lo político y tiene un sustento en, como mencioné anteriormente, lo privado y lo social, está en la balanza de lo político.

Expósito (2011) también expresa que las disposiciones biológicas no generan los mismos resultados siempre generalizados: ni las mujeres nacen víctimas ni los hombres como predispuestos a actuar como agresores, ideas que también se generalizan y no son parte de la perspectiva de género. Marta Lamas (1996) agrega que

la cultura introduce el sexismo, o sea, la discriminación en función del sexo mediante el género. Al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo.

Si bien un hombre puede y debe ser parte del proceso de cambio, la pauta de exigir la igualdad surge del grupo más oprimido y el día a día tiene pequeñas demostraciones de violencia o agresión a pequeña o gran escala (desde comentarios como “las niñas no se sientan abriendo las piernas”, “no te puedes poner esa ropa porque afuera hay hombres que no respetan”, hasta las situaciones donde un hombre intimida, cela u obliga a una mujer a realizar cosas

que no desea). Pero, si observamos también analíticamente éste papel, el hombre tiene un medio de coerción de acción detrás de él que es más difícil de visualizar (las costumbres sociales, los valores familiares, etc.) de temas como orgullo, rudeza y fuerza. La importancia y lo realmente significativo es que el hombre se dé cuenta también de sus vulnerabilidades en este ideario, así como del poder del que se aleja, que “abdica” de él, para buscar una deconstrucción junto con la mujer para la búsqueda de la libertad igualitaria, sin roles establecidos, sin prejuicios y estereotipos. Los roles de género son construcciones sociales, mayoritariamente opresivas no solo para las mujeres, sino también para los hombres de las cuales es difícil renegar las ventajas y privilegios que conllevan y que han impulsado al ser humano a un estado de conformismo, llevando lo femenino al ámbito de lo privado mientras que lo masculino es ámbito de lo público.

Para dar una definición final,

la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características –morales, psíquicas– también lo habrán de ser.” (Lamas, 1996).

La perspectiva de género no implica la resolución de los problemas, sino tener conciencia de ellos para actuar, dotando de sentido a esta ideología de reflexión, que conlleva esfuerzo, reconocimiento, tanto de los individuos como las instituciones (la escuela, la iglesia, la familia). Incidir en todos los ámbitos para crear un ambiente conjugado y racional en pro del desarrollo de la mujer y el hombre de la misma manera.

3.1.2 Feminismo

Otro aspecto que resalta y que importante recuperar es el feminismo, ya que es a partir de la reflexión de la perspectiva de género que se comienza a tener movilizaciones en la práctica para llegar a más mujeres identificadas; no es que vaya en contra del machismo (acciones e ideologías que hacen menos a la mujer) sino que invita y analiza ambas partes para sensibilizar a identificar las desigualdades político-sociales existentes. Consiste en la deconstrucción y desaprendizaje desde lo pedagógico y filosófico, principalmente, de las mujeres refiriéndonos a los movimientos de liberación de la mujer, que históricamente han ido adquiriendo diversas proyecciones e importancia y que igual que otros movimientos, ha generado pensamiento y acción, teoría y práctica. Su objetivo es el cambio de las relaciones existentes de género, visualizándolas mediante una acción movilizadora; es, en resumidas cuentas, el movimiento de concientización de las mujeres del género, perspectiva de género y de todos aquellos aspectos de la actividad de las mujeres por reflexionar y ejercer acción a sus condiciones.

Su historia se presenta y explica a partir de los primeros movimientos sociales; Algunas autoras ubican su inicio a fines del s. XIII, cuando Guillermine de Bohemia planteó crear una iglesia de mujeres pero es recién a mediados del s. XIX cuando comienza una lucha organizada y colectiva. Las mujeres participaron en los grandes acontecimientos históricos de los últimos siglos como el Renacimiento, la Revolución Francesa y las revoluciones socialistas, pero en forma subordinada y de menor relevancia en la sociedad. Para los aspectos de ésta investigación, se retoman algunas precursoras que ayudaron a comenzar la disipación de las ideas transformadoras, pues su esfuerzo es con base en un movimiento global actual:

- Olimpia de Gouges (Francia, 1791) con su “Declaración de los derechos de la Mujer y la Ciudadanía” donde afirma que los “derechos naturales de la mujer están limitados por la tiranía del hombre, situación que debe ser reformada según las leyes de la naturaleza y la razón” (Gamba, 2008) por lo cual es guillotizada en el gobierno de Robespierre. Hay que recordar en este aspecto que la Declaración de los Derechos del Hombre dentro de las

ideas de la Ilustración fueron derechos concebidos propiamente para los hombres, donde incluso la esclavitud era permitida aún; como la Revolución Francesa no se extendió en igualdades a las mujeres, se observa entonces una necesidad de comenzar a crear la propia lucha.

- Mary Wollstonecraft (1792) entra en papel con la “Vindicación de los derechos de la mujer” en Inglaterra donde se exigía en su época igualdad en lo político, económico, laboral y educativo, siendo ideas inusuales en su época pero que demuestran la necesidad y deseo guardados entonces.
- Flora Tristán (1842) retoma las luchas obreras para dar una base a su explicación de la reivindicación de la mujer, presentando su proyecto de La Unión Obrera, donde explica que “la mujer es la proletaria del proletariado, hasta el más oprimido de los hombres quiere oprimir a otro ser: su mujer.” (Gamba, 2008). Como residió cierto tiempo en Perú, su figura fue retomada en América Latina.
- Elizabeth Cady Stanton (1848) hace el llamado para el primer congreso de reclamar los derechos civiles de las mujeres en una iglesia en Estados Unidos, pues acaba la guerra civil, se concede el voto a los negros (con otra historia de opresión en ésta nación) y no a las mujeres, acto que se logra con diversos movimientos hasta 1920.
- Emmiline Pankhurts crea en 1903 en Inglaterra la Woman’s Social and Political Union, que organizaba de manera violenta actos de sabotaje en contra de grupos con diferencias que marcaban desigualdades en su género desde tiempos ya de la Revolución Industrial (por temas de trabajo y explotación); por la índole de violencia, se declara en 1913 ilegal y sus seguidoras y participantes encarceladas y perseguidas. La Primera Guerra Mundial marca al país en el sentido de que hay reclutamiento y preparación masiva (pero precaria) de las mujeres para sustituir al hombre como mano de obra en la producción y economía, y cuando ésta finaliza, se le concede el derecho al voto.
- En América Latina no hay mucha incidencia ni por el voto popular ni en aras de otros objetivos; sin embargo, destacan como iniciadoras a su vez

Carolina Muzzilli y Alicia Mureau de Justo (Argentina) donde se crea la Unión Feminista Nacional en 1918. En 1920, se crea el Partido Feminista dirigido por Julieta Lanteri, quien se postuló varias veces a elecciones nacionales. Pero hubo un impacto significativo con María Eva Duarte de Perón que promovió en 1947 la ley de derechos políticos de la mujer.

- Posterior a la Segunda Guerra Mundial, el voto femenino se consiguió en muchos países pero disminuyó el número de movimientos. Se comienza a hablar de un “nuevo feminismo” encabezado principalmente por las figuras de Emma Goldman, Simone de Beauvoir y Betty Friedan. El nuevo feminismo abarca la nueva deconstrucción del patriarcado, análisis de los orígenes de la opresión en mujeres y el papel de los roles dentro de la esfera de lo personal y la esfera de lo público y lo privado, principalmente en países desarrollados de Europa y Estados Unidos, principalmente.

En el caso exclusivo de México, tenemos el ejemplo del Primer Congreso Feminista, celebrado en Yucatán en 1916, de donde destaca una de sus promotoras, Elvia Carrillo Puerto. Éste congreso comienza impulsando un sustento legal y administrativo del papel de la mujer, para poder ejercer plenamente sus derechos políticos sin distinción ni justificaciones por su condición de mujer, resaltando en este punto, como ejemplo, el derecho al voto. Al igual que en diversos contextos mundiales, en épocas de guerra y revolución las mujeres proporcionan el apoyo a México en el hogar, en la enfermería, etc., pero también en aquello que muchas veces se relegaba por ser un privilegio: en la construcción del conocimiento.

Y es que el repensar a la mujer no es en vano; se está creando conocimiento constante sobre ella a la vez que ella genera más conocimiento desde su visión.

En 1916, con el Primer Congreso Feminista fue cuando se reflexionó y se dieron a conocer las ideas públicamente sobre los derechos que les permitieran estar en igualdad de condiciones con los hombres. Este congreso es el antecedente para que en 1935 se formara el Frente Único Pro Derechos de la Mujer, organización en el movimiento sufragista mexicano. No hay que dejar de lado que es un

congreso en medio de uno de los movimientos más importantes de México, la Revolución Mexicana, que fue la expresión armada de un proceso aún con consecuencias visibles, cuyo objetivo fue construir un nuevo camino histórico y social que ofreciera una integración a los excluidos y a los que hasta entonces no habían sido visibilizados en su totalidad, en sus necesidades y en sus perspectivas (Torres, 2016).

En este último punto del nuevo feminismo, vale la pena resaltar que en el mismo:

se reivindica el derecho al placer sexual por parte de las mujeres y se denuncia que la sexualidad femenina ha sido negada por la supremacía de los varones y el derecho a la libre elección sexual. Por primera vez se pone en entredicho que - por su capacidad de reproducir la especie- la mujer deba asumir como mandato biológico la crianza de los hijos y el cuidado de la familia. Se analiza el trabajo doméstico, denunciando su carácter de adjudicado a ésta por nacimiento y de por vida, así como la función social del mismo y su no remuneración. Todo ello implica una crítica radical a las bases de la actual organización social. Ya no se acepta al hombre como prototipo del ser humano, como universal (...) se lucha, sobre todo, para acabar con la división de papeles en función del sexo (Gamba, 2008).

Combatir una ideología representa también visualizar el papel que tiene el otro y la otra en este movimiento, en no presentar una fobia por la no-identificación con el otro o incluso con la otra. Identificar qué papeles son los que se atribuyen a una mujer, que ella misma defiende y que incluso no es capaz de identificarse con otra por las diferencias físicas y emocionales que presentan sin centrarse en lo primordial, en las semejanzas de inferioridad social que viven cada una de ellas en los diversos ámbitos de su vida (Facio, s/a).

3.2 Problemáticas referidas al género.

Violencia de género.

Definí con anterioridad el concepto de violencia, haciendo uso de la definición de la Organización Mundial de la Salud y que hace énfasis a dos aspectos: la irrupción negativa y en contra del físico y lo emocional a un ser humano teniendo

consecuencias negativas por la coercitividad de realizar alguna acción. Cuando toda la dimensión visible (violencia física) e invisible (lo ideológico, cultural y estructural de legitimización de ideas) se ve en agresiones psicológicas, verbales, violaciones, asesinatos, golpes, contra un grupo mayoritario como las mujeres o los hombres de un grupo a otro del género, se le denomina violencia de género (López, 2010). Lo estructural está referido a la imposibilidad del desarrollo de la persona, verticalmente hablando, pues lo cultural legitima la violencia como forma de mantener la estructural. Su expresión es mediante la educación, el arte, la ciencia, medios de comunicación, lenguaje, entretenimiento, etc.

Para el contexto que estamos abordando, en el año 2002 la Organización Mundial de la Salud especificó que la violencia de género es la primer causa de muerte de las mujeres de entre 15 a 44 años de edad por encima de las guerras, el cáncer o accidentes de tráfico, siendo una variable constante y no eliminada a través de la historia (Valls, Melgar, 2007).

Galtung dice que la violencia de género, de manera más general, es directamente “«violencia cultural», cuyas raíces están ancladas profundamente en el proceso de socialización cultural de nuestra sociedad, y que, como tal, impregna todos los subsistemas del simbólico colectivo establecido de manera subliminal.” (Díez, 2007), siendo los videojuegos una de esas herramientas que coadyuvan a ello. Pero dentro de la línea de socialización, no olvidemos abordarlo como un proceso (un proceso colectivo forzoso) en el cual desde niños a través de las observaciones del aprendizaje, desarrollamos todos los seres humanos con respecto a las normas, valores y tradiciones, dentro de las cuales se encuentran los roles de género mediante pláticas, series, observaciones en casa, de mayores, de comportamientos, etc., donde la dominación y la sumisión son imperativos de un grupo social a otro constantemente. No olvidemos ni dejemos de lado el papel de los medios de comunicación en ésta tarea.

La idea anterior está sustentada por Valls y Melgar (2007) que con respecto a estadísticas realizadas sobre el número de feminicidios hay un dato donde el 30% de los maltratadores tienen título universitario, lo cual hace referencia a que la

violencia de género no está relacionada por factores socioeconómicos o culturales y que impera en todo el mundo siempre que se busque generar una acción de incomodidad o dolor a la persona violentada. El maltrato no es determinado a un grupo de edad, nivel académico, religión, etc., llevando el problema a un problema integral y multitudinario difícil de abordar a la hora de buscar explicaciones o causas si solo queremos referirnos a la violencia contra las mujeres.

Pero ¿qué tipo de violencia sufren las mujeres? Para resumirlo y tener especificidad de cómo y por qué es violencia específica contra la mujer, la Ley General de Acceso de Todas las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) nos dice que es “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”, y que, para no generar este tipo de situaciones, toda acción debe estar regulada y sustentada en la creación de leyes y proyectos con 4 puntos base:

I. La igualdad jurídica entre la mujer y el hombre.

En el acceso, conocimiento y garantía de su igualdad de oportunidades y derechos.

II. El respeto a la dignidad humana de las mujeres.

Por el hecho de ser un ser humano, teniendo total responsabilidad de sus acciones, sus consecuencias y de su valor como persona para sí misma como para otros.

III. La no discriminación.

Por cuestiones físicas e intelectuales.

IV. La libertad de las mujeres.

De vivir una vida plena, sin miedos y/o temores, sin restricciones sociales que mermen su libertad de toma de decisiones y de comportamiento; de expresar

ideas, de generar conocimiento, de involucrarse en todos los sectores de la población y sus ideas sean tomadas en cuenta.

3.3 La perspectiva de género en los videojuegos

Para analizar la perspectiva de género en videojuegos, debemos abordar como es que la perspectiva lleva consigo un aprendizaje. Y el aprendizaje en los videojuegos está presente porque el videojuego en sí es un aprendizaje basado en la experiencia que el sujeto presenta con su interacción. Aprender se asocia con conocimiento e información, escuela o procesos directos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, aprender “es un proceso por el que se adquieren conocimientos, habilidades, actitudes o valores –de los cuales precede la perspectiva- mediados por la observación, el estudio o la experiencia, un proceso que origina cambios con distintos grados de persistencia, mensurabilidad y especificidad en el comportamiento de un individuo, favoreciendo que éste pueda formular constructos propios” (López, 2010).

Ahora, como se había observado en capítulos anteriores, la violencia toma el papel importante de investigación en videojuegos ya que se maneja como el instrumento de resolución de conflictos, independientes al resultado. El sexismo se considera como una forma de violencia estructural, siendo de ésta última índole por los creadores de diseño (gráficos, el cómo se representa a la mujer) y contenido (el discurso que representa la mujer) que vulneran los derechos humanos del colectivo afectado (en éste caso, las mujeres y hombres como grupos por las ideologías latentes en el género).

Sin embargo, Marqués (2000) defiende al sexismo y su estructura, con respecto a decir que los jugadores, en el caso de los videojuegos, son conscientes de que se trata de una realidad únicamente a través del juego que permite experimentar la transgresión de normas (en forma de catarsis) sin afectar a nadie, y que está

dentro de su propia decisión adentrarse a contenidos que vulneren la imagen de una mujer. Cabría la posibilidad de preguntarse hasta qué punto es viable mostrar escenas de violencia de género, o violencia en general, en ambientes virtuales (López, 2010) debido a sus repercusiones sociales o su aceptación misma.

En la regulación de los videojuegos PEGI (Pan European Game Information, en español: Información Paneuropea sobre Videojuegos, la regulación en Europa de la clasificación de los videojuegos), la violencia de género no está especificada, ni se menciona en ninguno de sus niveles; el sexismo tampoco es visto como indicador de discriminación.

Además de visualizarse el sexismo dentro de las partes de cine del videojuego, podemos adoptar los roles en la interactividad. La violencia simbólica representa un daño de forma directa a las mujeres y contribuye al ambiente en el que se da la agresión física; son juegos hechos para hombres por hombres, sin dejar previsto donde queda el papel de las mujeres dentro y fuera del juego, o incluso, si hay intervención de mujeres en su realización; la perspectiva de género es conocida y sujeta a intereses por los creadores tanto económicos como sociales, pero no se lleva a cabo en su praxis debido a que una verdadera perspectiva de género genera un compromiso consigo misma y con las demás para mantener una reflexión constante y permanente de las acciones cotidianas, no en contra de ello.

Existen dos tipos de sexismo representados: el implícito, con el cual es construido todo el esquema de “cultura del macho”, y el explícito con respecto a lo visto físicamente, como el lenguaje, roles de los personajes femeninos, su aspecto, etc., creando un imaginario de la idea de hombre y mujer con respecto al poder, la valentía, el dominio, el honor, etc., que refuerzan ideas externas al videojuego o crean un aspecto nuevo y experimental al sujeto, ya que no hay modo de evitarlos una vez adentrándose a diversos o mayoría de videojuegos. El papel femenino está representado por la debilidad, la cobardía, el conformismo y la sumisión, aunque desde cierto tiempo se crean papeles femeninos parecidos a los masculinos tratando de reponer ésta diferencia tratando de igualar, no de realzar en sí, el representativo de lo femenino (Lara Croft es el mejor ejemplo). En

general, el papel es pasivo y de provocación o coqueteo, incluso de maternidad, con papeles secundarios.

Con respecto a los gustos por la temática de los videojuegos, las mujeres se inclinan más a juegos sociales de creación de escenarios o historias (como Sims), de estrategia, puzles, etc. (López, 2010, p. 307) así como que el uso se ha incrementado por parte de ellas, interés que ha llevado a varios creadores a formar los pink games, juegos que dentro de su especificación, son el público femenino los que los prefieren por aspectos que son llamativos para “este sector”, reforzando más bien los estereotipos y prejuicios que a ellas se les atribuye, como tareas del hogar, vestimenta, maquillaje, el color rosa o incluso retomando profesiones que se consideran meramente de mujeres, como maestra, florista, etc., y el aspecto biológico de madre. La mayor exponente de los pink games es Barbie.

¿Son los creadores quienes dictan y promueven los deseos con respecto a sus creaciones? Las variables de la situación son grandes y demasiadas.

Con éste último ejemplo, sobre los pink games, la brecha digital se visualiza presente al excluir de diversas formas a la mujer como en la creación, utilización y diversificación de los videojuegos. Pero aún, desde el aspecto de lo tecnológico,

“la construcción simbólica de los géneros en relación con el acceso y uso tecnológicos aparece ya social y culturalmente tipificada en los primeros años de la difusión informática (...). La denominada revolución informática nace, pues, con unos estereotipos de género claramente articulados, en los que se mantiene una imagen de la mujer a partir de sus roles más tradicionales (el amor, el hogar, el confort, la dependencia, la sumisión, etc.)(...) Por lo tanto, los textos, imágenes y discursos relacionados con el mundo informático no harían más que continuar o expandir el paradigma de la construcción dicotómica de los géneros que organiza nuestra cultura y que los medios de comunicación siguen transmitiendo de forma generalizada, aun cuando siempre se busquen nuevas formas de subvertir este esquema” (Márquez, 2014).

3.3.1 Brecha digital de género

En diversas investigaciones se han observado que el número de mujeres que se involucran con los videojuegos ha ido aumentando con el pasar de los años, siendo atraídas como una forma de ocio (Méndez, s/a). El crecimiento de mujeres como consumidoras no ha tenido una relación directamente proporcional con que se involucren mujeres dentro de la creación y planeación de videojuegos, pues siguen conociéndose los mismos desarrolladores y creadores de contenido.

Los llamados “girlgames” (clasificados de esta forma para separar las actividades de “mujeres” de los juegos con actividades de “hombres”) que tuvieron su expansión a partir de 1996, con temáticas propiamente “femeninas”, solo ayudaron a involucrar en el consumo a las mujeres pero no a romper los esquemas antes mencionados, por seguir perpetuando incluso virtualmente que existen actividades y acciones, y por tanto juegos, propios de las mujeres y de los hombres, empezando por el nombre mismo para clasificarlos estableciendo un problema ideológico bastante fuerte desde la perspectiva de género ya que

“al reproducirse el substracto ideológico y el universo simbólico de la cultura androcéntrica se está contribuyendo a perpetuarlo, ocasionando de éste modo que la construcción de la identidad de género continúe llevándose a cabo a partir de concepciones machistas de las mujeres, de su imagen y de su lugar en la sociedad” (Méndez, s/a),

además de que en muchos casos, por el contenido lúdico, puede ser el primer acercamiento tecnológico con contenido representativo que tiene un niño en su infancia, con todas las variables que intervienen de tener sesgos en su acercamiento (el control y vigilancia de sus padres, el qué tanto sabe manejar el objeto mediático, etc.)

De lo anterior dicho, con respecto al acercamiento primerizo que existe, Méndez también menciona algo relevante dentro de su discurso del porqué las mujeres no participan activamente en los videojuegos de la misma manera que los hombres en ejecutarlo o en su desarrollo previo. La autora hace referencia que el primer

acercamiento será conforme existan los gustos familiares, y que en varios aspectos investigados, es que el género masculino se acerca más independientemente y en solitario a conocer éstos videojuegos ya que la sociedad le brinda la facilidad al observarse como “juguete y/u objeto de varones” mientras que en las niñas, incluyendo las temáticas, es a través de familiares o amigos, por lo cual se crea la idea de que se juega para pasar el rato con los seres queridos; les asignan un ideal más social, un medio para lograr socialización o ejercer tareas concretas de la vida diaria (vestir, maquillar, cocinar, etc.) acordes a uno u otro juego, concibiéndolos entonces como material de trabajo o medios para conseguir otro tipo de fines teniendo implicaciones implícitas que dentro de un análisis podrían referirse como causa de que las mujeres no estén del todo relacionadas con la creación y diseño de tecnología o de que se limiten sus conocimientos al aspecto meramente funcional de los aparatos. Las condiciones en las que el género femenino puede abordar a los videojuegos, delimitadas por las ideas sociales, conformarían la base para comenzar a hablar de la “brecha digital de género”, por las condiciones desfavorables que incluso rondan e influyen en el acceso de las mujeres no solo en lo social, sino también en lo tecnológico y que el problema no solo se queda en las relaciones sociales físicas.

Pero, a largo plazo, una mujer dentro de su adultez podría seguir los pasos de antes, pues incluso el trabajo u otras ocupaciones que se hacen presentes impiden que haya un acercamiento mayor al conocimiento y utilización de las nuevas tecnologías, y en suma, continúa en desventaja, porque con el avance de la tecnología, los videojuegos requieren cada vez más un nivel de habilidades tecnológicas mayores (y no solo videojuegos, sino softwares en general), mientras que los hombres, con la experiencia y mayor sensación de libertad por sus experiencias previas, poseen más seguridad y menos ansiedad ante el fracaso y una gama de perspectivas divergentes para repensar los problemas en los que se encuentre al estarse involucrando con ellas. Por lo anterior, los videojuegos pueden entonces ayudar a este desarrollo de habilidades por la misma forma, ya que:

- Presentan un entorno de motivación y lúdico que reduce el estrés al momento de integrarse y conocer nuevas habilidades tecnológicas así como conocimientos e interés por los mismos.
- La experimentación sin consecuencias favorece la motivación sin ansiedad.

3.4 La importancia de educar en perspectiva de género.

Para poder educar en perspectiva de género, el primer paso, además de acercarse e interesarse para adentrarse a su conocimiento, es superar las ideas y teorías de que el hombre, generalizando, tiene aspectos intrínsecos como la posesión, el dominio y la agresión, sin visualizar más allá el proceso educativo y todas sus demás variables.

Y otro punto importante es, con base en Toledo (2008) que pone en mesa de análisis algo importante, basado en todo el análisis ya explicado a lo largo del capítulo:

“la liberación de la mujer de la esfera de la representación, de lo espiritual, de la moral, -no es- sino algo material, histórico. No se puede liberar a la mujer de la dominación en la medida que ella no esté en condiciones de garantizar plenamente sus condiciones materiales de vida. En un nivel más general, no se puede liberar a los hombres de la dominación, y los sexos del conflicto en que están insertos, en la medida que no se liberen de los conflictos que el sistema económico crea entre la propiedad privada y el trabajo asalariado”,

lo cual es observado actualmente de manera correcta: la emancipación de la mujer es simbólica e ideológica (con respecto al respeto, igualdad, equidad, relevancia, dignidad tanto en hombre y mujeres) y por tanto material (independencia económica, derecho a un nivel de vida digno por las virtudes y esfuerzo propio de la mujer, así como la demostración de tener las mismas capacidades para realizar y materializar objetivos por cuenta propia).

Además, el proceso reflexivo está cada vez más abierto en cada persona y en nuestra sociedad (aunque falta trabajo para ello), y las tradiciones trabajadas hasta ahora en la socialización colectiva se mantienen por decisión más allá que de obligación (Valls, Melgar, 2007). Es decir, si en el proceso de socialización es de donde recibimos los ideales y roles de género, que son fruto de una construcción social que se ha observado se han transformado con el tiempo, se abre una brecha que permite la materialización de la idea de cambio, que será posible con la comunicación y observación de y con el otro. El mejor ejemplo de un constructo abordado generalmente es el sentimiento denominado amor, observando el ideal romántico con respecto a las diversas vertientes actuales de preferencia y la constante pugna entre lo correcto e incorrecto (visibilizar que el maltrato, la posesión, la monogamia, etc., no son intrínsecos del ser humano ni una pauta para establecer relaciones personales con otro sujeto).

Todo esto nos lleva a lo que se conoce como socialización preventiva de la violencia de género, desarrollada por Valls y Oliver (Valls, Melgar, 2007) donde es importante desarrollar la conciencia de normas y valores repensados o reformados que previenen los comportamientos y actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen el trato igualitario, respetuoso y consciente. Socialización en la que se ve desarrollado el aprendizaje antes, durante y posterior al proceso para acercarse, desarrollarse y llevar a cabo. Pero además de materializar la conciencia de normas y valores que nos llevan a la acción, dirigirse también a la parte de detectar y denunciar fuera de lo individual, rompiendo el silencio muy sujeto a éstos temas, visualizando a la violencia (como celos, peleas, lo físico como necesario para conseguir lo que se necesita) como algo ajeno a las relaciones sanas, pues irrumpen en la dignidad de todo ser humano de ser tratado de manera respetuosa e igualitaria. Es decir, trabajar el proceso de reflexión que si bien aparenta ser una tarea sencilla, requiere de mucha introspección para identificarse y cambiar o cambiarse.

Se debe cambiar todo estereotipo o prejuicio que promueven desigualdades, pues hacen un corte y se consolidan como hegemónicos sin dejar la posibilidad de conocer otros modelos alternativos de género y la relación entre géneros.

Para ello puede haber ciertas actividades y tareas en las cuales se puede trabajar, como:

- Utilizar y promover lenguaje no sexista (como frases populares)
- Comentar situaciones sexistas y las posibilidades de acción frente a ellas
- Reconocimiento y conocimiento de nuevos valores y formas de relacionarse
- Potencialización de valores como la confianza, el respeto, la igualdad, el diálogo, etc., más que el de celos, coartar la libertad emocional y física, etc., que hasta promueven sentimientos y emociones negativos en quien los realiza y quien los recibe.
- Trabajar en la legislación que promueva más el desarrollo social de la mujer para una vida digna

No es un tema ajeno a nadie, es un colectivo simbólico social cotidiano que bombardea constantemente, observado en nuestras propias relaciones (amigos, padres, maestros, parejas, etc.) como medios (películas, canciones, videojuegos, etc.). El trabajo está en construir una reflexión crítica ante lo anterior, de mantener un diálogo igualitario regido por la validez de los argumentos más allá de las posiciones de poder que el hombre ha demostrado sobre la mujer (el diálogo como sustituyente de la violencia). Aspectos que pueden ser logrados sin importar las cuestiones culturales., abriendo incluso un ideal de multiculturalidad e interculturalidad, no de etnocentrismo, respetuoso a la diferencia e intolerante a la violencia.

Una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas, docentes que no promuevan con comentarios “inocentes” una desigualdad en sus alumnos, hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras, o incluso, en materia de lo innovador, un videojuego. Ésa es la tarea de mi

propuesta de guía didáctica; tener un referente material que irrumpa en un ámbito cotidiano de ocio para que con la diversión y el amor que se tiene al contenido, se pueda generar una reflexión más fluida y significativa de la perspectiva de género si es que antes no se trabaja en el sujeto el saber diferenciar un juego, una representación, de la realidad.

El desarrollo de una autorregulación (la cual abordamos en el siguiente capítulo) así como el manejo de la perspectiva de género no puede desarrollarse exclusivamente con el uso de videojuegos; pero podemos encontrar a través de ellos una herramienta útil donde puede desarrollarse el pensamiento crítico y reflexivo de los actos cotidianos relacionados a mermar las acciones de mujeres y hombres, para seleccionar críticamente la información creando un aprendizaje del tema, y partiendo de ello, también visualizar las desventajas y pocos avances de los elementos que se relacionan en la creación de los mismos, eliminando diversos sesgos de género presentes.

Capítulo 4. El aprendizaje en los videojuegos. La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura.

Para poder abordar el aspecto de cómo se trabajará el aprendizaje para efectos de éste trabajo, se le dedicará éste capítulo a la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. La teoría tiene diversos tópicos que son advertidos en los videojuegos, y que en el análisis de observación del discurso de los mismos, podemos retomar para explicar cómo hay un nexo con respecto a las ideas del género en el desarrollo de la experiencia virtual, ya que la teoría cognoscitiva social del aprendizaje argumenta que la gente aprende de su entorno social, en una serie de interacciones de factores personales, conductas y acontecimientos en el medio.

Observando y desarrollando cada aspecto, primero se desarrolla la vida del psicólogo pues desde la misma resaltan aspectos que en la cotidianidad de todo ser humano se presentan y que dan base a sustentar las ideas y términos más complejos y de reflexión.

4.1 Vida y obra de Albert Bandura.

La vida de Albert Bandura tiene pasajes y acontecimientos que muestran aspectos analíticos dentro de sus mismas experiencias donde se permite identificar la construcción de su teoría, por lo cual es relevante tener una síntesis de la misma. Albert Bandura nació el 4 de diciembre de 1925 en Mundare, Canadá, viviendo en la granja de su familia al norte de Alberta. Los padres de Bandura nunca asistieron a la escuela pero consideraban la educación como algo fundamental en el desarrollo humano; su padre no sabía leer o escribir, pero aprendió por sí mismo a hablar tres idiomas, acto que denota un modelo de aprendizaje autorregulado. A su vez, la educación en un pueblo pequeño y remoto motivó a Bandura para tener mayor independencia y automotivación (como ejemplos de sus padres) a su propio aprendizaje, más allá de lo estructurado en la educación formal (Ángeles, s/a). A lo largo de su educación desarrolló a su vez diversos trabajos para obtener remuneraciones que ayudaban a la misma; se graduó de la Universidad de British

Columbia en tres años debido a su necesidad de estudiar por la mañana y laborar por la tarde. Durante su estancia, por la necesidad de rellenar su horario escolar, se inscribió a un curso de introducción a la psicología de donde derivaría su interés a la futura profesión que ejercería, ingresando a la investigación psicológica en el posgrado en la Universidad de Iowa en 1950, donde al salir se convierte en profesor en la Universidad de Stanford desarrollando en ella el comienzo de su teoría cognoscitiva social, cargo que sigue ocupando hasta la actualidad.¹ A través de su vida académica, ha realizado varios trabajos como “*Agresión Adolescente*”, publicado en 1959, y “*Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*”, publicado en 1963. En 1973, Bandura fue nombrado presidente de la Asociación Americana de Psicólogos (APA), es doctor ‘honoris causa’ por varias universidades y se demuestra en una encuesta realizada en 2002, que Bandura es el cuarto psicólogo más citado de todos los tiempos, precedido por B.F. Skinner, Sigmund Freud y Jean Piaget, y el más retomado de los psicólogos con vida considerándose entonces como el psicólogo más importante de la actualidad (Ángeles, s/a).

Dentro de su propia autobiografía (Bandura, 2006, p.45) hay pasajes que destacan su vida como aprendiz autodirigido y autorregulado que constantemente se enfrenta a las adversidades y experiencias de su vida. De ello destaca que como alumno siempre debió tomar las riendas de su propio aprendizaje, sabiendo cuáles eran las metas en el mismo para dirigirse a ellas teniendo en el proceso el desarrollo académico y no meramente una abstracción teórica de memorización. Todas las experiencias desafiantes con respecto a la escasez de recursos teóricos (elementos que logran cimentar su conocimiento académico como bibliotecas, libros, etc.) o sociales fueron factores facilitadores ubicándolos como escalones más que como obstáculos, y la autorregulación de los sujetos por la superación más que por la aprobación es la que mueve y tiene una motivación intrínseca para los sujetos.

¹ 2018

Albert Bandura amplió la visión de las teorías conductistas para integrar en ellas la parte de la observación del sujeto que por medio de la motivación toma decisiones de acción asumiendo consecuencias reflexivas, más que solo un estímulo y una respuesta, lo cual se ahondará a continuación.

Postulados principales de la teoría cognoscitiva social:

La teoría hoy conocida como teoría cognoscitiva social fue desarrollada por Bandura en 1950 en la Universidad de Stanford y reestructurada y analizada con el tiempo.

Sin embargo, la teoría cognoscitiva social va más allá de tener conductas reguladas por el medio, teniendo estímulos y respuestas, sino que expresa y presenta al sujeto en cuestión como un agente autodirigido capaz de tomar decisiones propias y organizar los recursos que tiene para materializar algo o llegar a sus metas, con base en la observación de los otros, sus actos y las consecuencias de esos actos.

Bandura consideró que la teoría de recibir reforzamiento o castigo (teoría conductista) era limitada a la naturaleza del hombre. La necesidad de ubicar al sujeto en su contexto social y de que tuviera una motivación intrínseca (desde sentimientos, emociones, hasta pensamientos reflexionados que se derivan de expectativas y creencias) es una de las deficiencias que más observaba en teorías conductistas, evadiendo la realidad y discordantes con el aprendizaje:

-“No podría imaginar una cultura en que su lenguaje, costumbres, tradiciones y prácticas familiares, habilidades ocupacionales, así como sus prácticas educativas, religiosas y políticas se formaran gradualmente en cada miembro nuevo por medio de consecuencias recompensantes y punitivas de sus ejecuciones por ensayo y error.”- (Woolfolk, citando a Bandura, 2010, p.349).

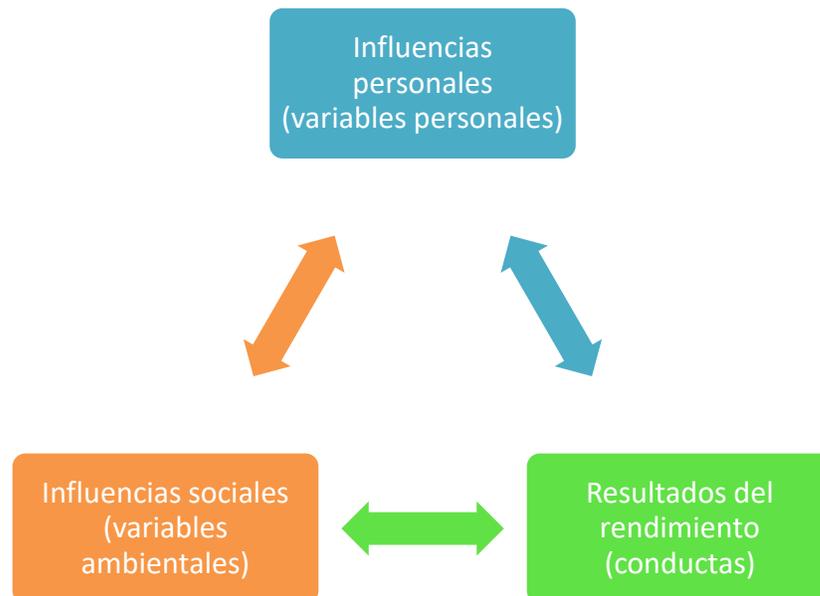
De esta manera, su cuestionamiento se fue transformando en teoría que en un principio fue llamada “teoría del aprendizaje social”, pero lo cambió por motivos de existir al momento más teorías llamadas de la misma forma así como que iba más

allá del aprendizaje, haciendo énfasis en la función de otras personas o sujetos como modelos así como el pensamiento, las creencias, expectativas y los juicios de valor que otorgan los sujetos (lo cognoscitivo). Para el desarrollo de su teoría, hay conceptos que debemos abordar:

4.1.1 Determinismo recíproco.

La teoría engloba lo que podemos denominar como sistema (conjunto de reglas o conceptos relacionados que generan un todo), llamado determinismo recíproco, que es la explicación que destaca los efectos que el individuo y el entorno producen uno en el otro, de tres tipos de influencias y sus variables que están en interacción constante e influyen entre sí:

Figura 6. Triada de determinismo recíproco.



Anita Woolfolk, psicología educativa, 2010, p.349

1) Influencias personales:

- Metas
- Autoeficacia

- Expectativas de los resultados
 - Atribuciones
 - Autoevaluación del progreso
 - Progreso autorregulado
- 2) Influencias sociales (dentro de la misma se pueden encontrar todos los medios de reproducción, tales como el cine, la T.V., los videojuegos, etc.):
- Modelos
 - Instrucción
 - Retroalimentación
- 3) Resultados del rendimiento
- Progreso hacia la meta
 - Motivación
 - Aprendizaje

Como siempre están en continua relación, hablamos de acontecimientos que se perpetúan a sí mismos y son progresivos, la importancia radicará entonces en ubicar si la meta final material o inmaterial (una habilidad, una perspectiva, una tarea, etc.) ha sido analizada en todo el proceso como un resultado fructífero para el sujeto y su entorno, acto en el cual nos sirve la autoeficacia y agencia, explicados más adelante. Pero en general, no existe una independencia de cada una de ellas, ni una acción ejercida meramente por una sola, sino que:

Según la postura cognoscitiva social, la gente no es impulsada por fuerzas internas ni controlada y moldeada automáticamente por estímulos externos. No: el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad trídica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros. (Schunk, 1997).

4.1.2 Autoeficacia.

El hecho de poder predisponer los resultados de las acciones que llevamos a cabo es fundamental para el establecimiento de metas y del esfuerzo y perseverancia para llegar a ellas. Esto se ve influido por la autoeficacia, que es el conocimiento

que se tiene de sí mismo con respecto a la competencia y las capacidades que mostramos en alguna habilidad o tarea para nuestra autosatisfacción; por tanto, las creencias que tienen las personas sobre sí mismas y sus capacidades representan un factor básico para el logro de sus actividades o la toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de su vida. Cuanto mayor sea la eficacia percibida, mayor el grado de esfuerzo que se invierta y mayor también la persistencia en el logro de la meta propuesta; situación de suma importancia para que una persona que se encuentra en un proceso de aprendizaje tenga éxito; esto último se observa entonces con la agencia (influencia) que se tiene sobre lo que acontece en nuestra propia vida.

“La agencia consiste en tomar decisiones intencionales y organizar planes de acción (...) luego motivar y regular la ejecución de esos planes y acciones.” (Woolfolk, 2010, p.350), como terminar las páginas de un libro al cual nos ponemos metas para llegar, o un universitario escribiendo y finalizando un capítulo de tesis que puede observar su esfuerzo materializado y que va avanzando para llegar a una meta, tomándose como índices de avance que les indican que su desarrollo es bueno y pueden mejorarlo en el proceso.

Suele confundirse o relacionarse con el autoconcepto o la autoestima, teniendo vertientes diferenciadoras. La autoeficacia se centra en el futuro, basado en la evaluación del contexto para el desempeño personal; el autoconcepto engloba las percepciones del sujeto y la constante comparación externa e interna, en donde se incluye la autoeficacia, solo que en ésta última no hay comparación, es un desprendimiento de potencialidad propia sin fin, que incluso varía según la situación; y mientras que la autoeficacia es un juicio propio de nuestras habilidades, la autoestima lo es en cuanto a nuestro valor personal. (Woolfolk, 2010).

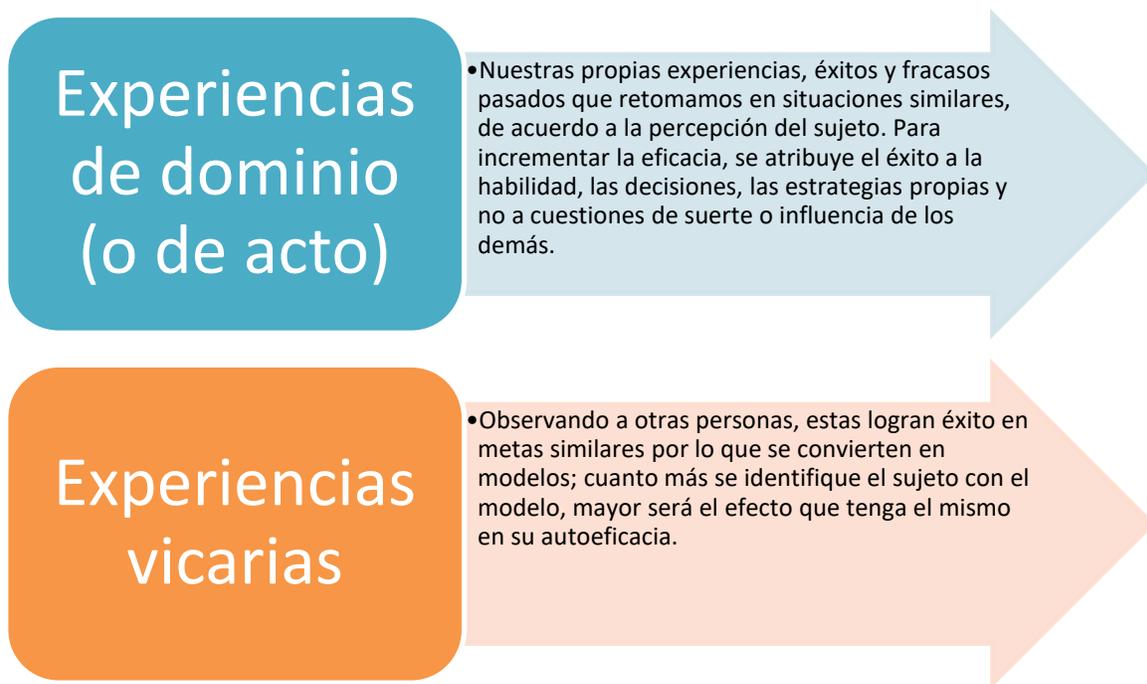
4.1.3 Modelamiento o teoría de la imitación.

La teoría de Bandura considera que el comportamiento de otras personas adquiere una gran influencia no solo en el aprendizaje sino en la formación de

conceptos, así como en la propia conducta. Para el psicólogo, el aprendizaje por observación propia o externa es el más habitual.

Podríamos definir al modelamiento como “los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos” (Schunk, 1997), teniendo relación con la autoeficacia, que tiene formas de desarrollarse dentro de diversos contextos, y Bandura plantea dos fuentes importantes de la misma que derivan en su teoría de la imitación:

Figura 7. Fuentes de modelamiento.



Creado por Itzuri Gutiérrez Rosales.

Mientras que en las experiencias de dominio se consideran como las más influyentes por los adultos, Keyser y Barling (1981) comentan que en los niños, principalmente en edades de sexto año de estudios, utilizan el modelamiento (con base en experiencias vicarias) como sistema de aprendizaje y autoeficacia. Dentro de ambas partes, la persuasión social es importante, ya que es un estímulo o retroalimentación de actitudes y acciones que persuade al esfuerzo para llegar a

metas del sujeto o metas preestablecidas. (Bandura, 1982). Además, otro estímulo importante es que el número de modelos es influyente. Si son numerosos, aumenta la probabilidad de que los observadores se encuentren semejantes y encuentren en ello un marco de aceptación. Los niños que podrían ignorar el éxito de un único modelo tal vez queden persuadidos si observan a varios compañeros cumplir con una tarea de la misma forma: si los modelos pueden aprender y siguen un mismo formato de comportamiento social, el sujeto en cuestión dentro de su imaginario tiene la idea de poder y deber hacer lo mismo. Las ideas y creencias culturales de este modo tienen una vertiente de acercamiento y permanencia en los sujetos.

Resumiendo, la observación propia y de los demás tiene un papel importante para construir la noción de autoeficacia, que desempeña el motor dentro del determinismo recíproco que tiene como consecuencia una motivación, el logro de una meta y el aprendizaje. La atención es indispensable para la observación, pues además de identificar a detalle lo que los demás hacen, también dota de consciencia al sujeto de saber cómo lo realiza para el logro de la meta similar.

El estudio más famoso que realizó Bandura de su teoría de la imitación fue con respecto al muñeco bobo²: un muñeco inflable que era golpeado por una niña; esta grabación era presentada a más niños que al pasar después al cuarto donde se encontraba el muñeco, imitaban a la niña a conciencia de diversión, golpeándolo incluso con más objetos de la habitación para mejorar la acción vista; esta acción fue realizada por todos y cada uno de los niños que observaron el video.

Se debe aclarar que la observación para imitar a un modelo, no es meramente transmisora de conocimientos como tal, sino de conductas y premios o castigos en mayor y menor medida. El conocimiento se va ejerciendo de manera más

² Se puede encontrar en la plataforma de Youtube: Bandura y la Teoría del Aprendizaje Social - Experimento del Muñeco Bobo. <https://www.youtube.com/watch?v=zVynCNGxYmU>

individual y personal con los siguientes aspectos a nombrar a través de la experiencia del sujeto, mientras que desarrolla esquemas de aprendizaje.

A través de la observación y el propio ensayo, dentro de la teoría se pueden dar diversos tipos de conocimiento que desencadenan en aprendizaje (que no son necesarios exhibir al momento de aprenderlos, sino que pueden ser pasivos hasta requerirlos):

- Conocimientos declarativos y organizados: hechos o sucesos, como acontecimientos históricos, su explicación teórica, o poemas y canciones.
- Conocimientos de procedimiento: conceptos, reglas, algoritmos, instrucciones, etc.
- Conocimientos condicionados: cuándo es importante usar los conocimientos previos y por qué.

4.2 La importancia del aprendizaje autorregulado

El aprendizaje para observación de modelos sucede cuando se despliegan nuevas pautas de comportamiento que, antes de la exposición a las conductas modeladas, no tenían posibilidad de ocurrencia aun en condiciones de mucha motivación. Un mecanismo clave de este aprendizaje es la información que los modelos transmiten a los observadores acerca de las formas de originar nuevas conductas. (Schunk, 1997).

Para que suceda el aprendizaje de forma social, lo primero a establecer es una meta, que está presente de manera consciente o inconsciente pero es lo que exige tener una motivación latente. La meta refleja nuestros propósitos y se refiere a la cantidad, calidad o esfuerzo o desempeño a dar. Las metas son ideas clave ya que mejoran el aprendizaje y el desempeño por sus efectos en mecanismos cognoscitivos y motivacionales como la percepción del progreso, la autoeficacia y las reacciones de evaluación personal.

El establecimiento de metas consiste en determinar una norma u objetivo que impulse nuestros actos. Un sujeto puede establecer las metas propias o pueden ser determinadas por otros (padres, maestros, supervisores, etc., personas de alta condición influyente o de poder en el alumno). Una fuente importante de información acerca de las metas son las normas modeladas, como cuando los estudiantes se esfuerzan por realizar una tarea bien o mejor que su maestro y sus compañeros. Para ello, hay un proceso que consta de :

1) Atención

Para aprender cualquier cosa, es necesario prestar atención. Por ello si en el proceso de aprendizaje existen elementos que supongan un obstáculo para prestar la máxima atención posible, el resultado será un mal aprendizaje. Lo mismo sucede si hay elementos distractores o que no llevan a la motivación para perseverar éste estado.

2) Retención

Para aprender es necesario ser capaz de retener (recordar o memorizar) aquello a lo que hemos prestado atención. Es en este proceso donde entran en juego la imaginación y el lenguaje. Guardamos lo visto en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Necesitamos poder recurrir a ellas para reproducirlas en nuestra conducta, y mientras más sentido tengan, más que memorización será una herramienta cognitiva para aplicar a situaciones futuras.

3) Reproducción o producción

En este paso el individuo debe ser capaz de decodificar las imágenes o descripciones para que sirvan a modificar su comportamiento en el presente. Para aprender a hacer algo se necesita una movilización de la conducta, es decir, la persona debe ser capaz de reproducir dicho comportamiento. Pero para la reproducción con éxito se necesita un conocimiento previo. Es importante tener en

cuenta que la capacidad de imitar comportamientos va mejorando poco a poco con la práctica que consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas. Es posible aprender muchos actos simples con solo observarlos, y la producción de los observadores revela que han aprendido bien los comportamientos; pero son raras las conductas complejas que se aprenden por mera observación: estas se adquieren por una combinación de modelamiento, práctica conducida y retroalimentación correctiva.

4) Motivación

Para aprender, la persona en cuestión debe tener motivos para querer hacerlo. De esto va a depender su capacidad para centrar la atención, retener y reproducir las conductas. Claro que los motivos, o más bien, las consecuencias visualizadas previamente motivadas por las circunstancias más cercanas pueden ser positivas, que son las que nos empujan a imitar un comportamiento, y negativas, que son las que nos empujan a no imitar determinado comportamiento. Influye en el aprendizaje por observación puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes.

5) Autorregulación

Se trata de la capacidad que tenemos para controlar, regular y modelar nuestro propio comportamiento con base en que las otras facetas nos brindan diversos tipos de conocimiento. Bandura sugiere que hay tres pasos en la autorregulación:

- El primero es la auto-observación, que es el observar nuestro comportamiento y tomar pistas de ello.
- El segundo es el juicio, que es compararnos con un estándar deseado, el cual se pretende igualar o acercar.

- Y la auto-respuesta, que es castigarnos o premiarnos por el juicio obtenido, tomando en cuenta de que siempre existirán consecuencias de nuestros actos y se busca una consecuencia positiva o de beneficio para nosotros mismos.

Éste último aspecto es que el que falta abordar y profundizar para con respecto a la creación de un manual para el fin de ésta tesina:

Una de las metas educativas siempre ha sido proveer de una habilidad al alumno, o a quien está aprendiendo, de aprender de forma independiente a figuras externas (maestros, padres, tutores, etc.) a lo largo de la vida pues ello conlleva a una mejor adaptación y utilización de los recursos que la persona posee para sacar el mayor provecho de sí mismo y superar obstáculos. (Woolfolk, 2010). Ello genera a que el sujeto se active y mantengan los pensamientos, valores, conductas y emociones para el logro de metas que él mismo destaca y considera valiosos. Cuando en el proceso se propone tener un aprendizaje (basado en la capacidad y voluntad de aprender, por supuesto, para modificar la conducta), se habla de aprendizaje autorregulado, que conllevan a que las habilidades del sujeto se entrelazan en estrategias para el autoconocimiento y un abordaje más ventajoso del medio para su adaptación más justa y reflexionada (lo que exige la perspectiva de género).

¿Qué implica la autorregulación? Tres aspectos:

Figura 8. Aspectos de la autorregulación



Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales

Finalmente, Albert Bandura, dentro de una entrevista dada a Bunge (2008) responde y da un punto de partida a la pregunta: ¿Hacia dónde cree que deben ir dirigidas las investigaciones de acá para adelante?:

Empezamos con la influencia física del ambiente como la base para el aprendizaje, luego con la TV fuimos hacia la era del “aprendizaje vicario” y el modelado de conductas en el mundo entero; y ahora con la revolución digital se introduce la realidad virtual. Por ejemplo, los adolescentes dedican más tiempo frente a la computadora, incluso pueden definir y controlar su identidad virtual, controlan y modifican su propia identidad según con quién chatean. No solo tienen un grupo de amigos reales sino que tienen grupos de amigos virtuales con gente que nunca vieron. La formación de la identidad hoy se debería estudiar de una manera distinta. En su momento nosotros estudiamos la transmisión de la agresión, durante la primera fase, uno se sentaba y miraba televisión, y ahora pasamos a una siguiente fase en la que vos puedes ser el agresor directo en un ambiente virtual en los videos juegos. Así que la psicología tiene que ajustarse a la realidad. Muchas de las preguntas del desarrollo de los niños deben de tener en cuenta que los niños viven en una realidad virtual que es distinta a la realidad de hace 50 o 25 años atrás.

Este tema es precisamente el abordado en los primeros capítulos, al retomar a las generaciones y sus formas de aprendizaje. Tomo este pasaje de respuesta de Bandura para hacer énfasis en que el aprendizaje a través de los videojuegos, mediante la base de tener motivación, atención, retención y reproducción de maneras claras y muy interactivas con los sujetos, pueden ser un peldaño y una herramienta útil para la aproximación de la perspectiva de género mediante la autorregulación, pues contiene todos los aspectos necesarios en un sujeto para su propio aprendizaje y reflexión: es fácil que aprenda los personajes, el papel que desarrollan, que se identifique con ellos, que tenga motivación para interactuar con ellos y no olvide de manera rápida o fácil lo que jugó y experimento. Es una tarea pedagógica de reflexión y propuesta.

Conforme a la teoría de Bandura, se tiene en claro que el sujeto es quien toma de su contexto y de su ambiente aquello que desea apropiarse conscientemente, al analizar las consecuencias de sus actos (pues es parte de la experimentación dentro de la reproducción), ya que la gente no se comporta para complacer a los demás en su totalidad, sino que esa motivación surge de la autoevaluación para la influencia de sus conductas subsecuentes. "De este modo, cada acto incluye entre sus determinantes, influencias autoproducidas." (Schunk, 1997). Y por tanto, podríamos hablar que ello derivaría en identificar el mayor grado de similitud entre el observador y el modelo, lo cual ocurre cuando uno es su propio modelo (aunque eso no quiere decir que el proceso sea sencillo y totalmente objetivo). Se llama automodelamiento al cambio conductual que resulta de observar el comportamiento propio, el cual requiere de un análisis y reflexión de las conductas propias para entonces buscar decisiones de mejora para lograr diversos objetivos dotando de sentido y responsabilidad a los mismos pues no habrá una parte guía que por medio del modelamiento sea la que oriente a resultados, sino que es un proceso totalmente individual y del que se va aprendiendo a realizar de manera gradual. La autorregulación representa entonces un factor de vital importancia si la intención es formar personas que aprendan constantemente; ya que las creencias en las propias capacidades para manejar actividades diversas afectan el nivel de aspiración de los estudiantes, por ejemplo, y su preparación para diferentes

carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos sociales.

4.3 La aplicación de la teoría cognoscitiva social a los videojuegos y la perspectiva de género.

La teoría cognoscitiva social actual es un sistema dinámico que explica la motivación, el aprendizaje y la adaptación de los seres humanos en diversos procesos sociales, incluidos en convencionalismos y asignación de roles, tal como el género, explicando como las personas desarrollan capacidades sociales, emocionales, y por lo tanto, conductuales, el cómo los individuos regulan su propia vida y los factores que los motivan. Es difícil que un niño en su crecimiento pueda desarrollar un sentido de autoeficacia adecuado para aquellas actividades que no se le permitió realizar por pertenecer a uno u otro género, pues su perspectiva queda cegada ante la posibilidad de tener una perspectiva diferente si dentro de los convencionalismos que se le inculcan y observa recibió premios y castigos (como regaño o reproches) que le hicieron normalizar conductas e ideas.

“El proceso de socialización –al fomentar determinadas maneras de pensar, sentir y actuar dependiendo de si se es mujer u hombre– promueve una identidad de género; lo que explica el desarrollo de creencias de autoeficacia diferenciadas entre hombres y mujeres” (Blanco y Ornelas, 2011),

Dentro del determinismo recíproco, los factores externos como los modelos (dentro de un videojuego, por ejemplo) las estrategias de enseñanza o la retroalimentación de un sujeto o sistema (un maestro, un familiar, un personaje ficticio) influyen en los factores personales como las metas, las atribuciones de éxito y/o fracaso, la planeación, etc.; por ejemplo, la retroalimentación del profesor provoca que los estudiantes sientan mayor confianza o desánimo, y ajustan metas, lo cual alienta conductas como el esfuerzo y la perseverancia observando así una motivación para el aprendizaje dentro del proceso, no como resultado de. Regresando entonces al factor personal: al haber logrado el éxito aumenta su

confianza e interés, pero si no lo hacen, influyen en el entorno social haciendo que la institución o profesores modifiquen las reglas, estrategias o tareas grupales para buscar el desarrollo óptimo (Woolfolk, 2010).

Lo mismo sucede con un videojuego: dentro de un videojuego, se toma el rol de un personaje ficticio que nos sirve de modelo en un mundo virtual con una meta por lograr, meta que materializa la conducta de aprender a manejar con el mayor conocimiento, velocidad y certeza un mando o control, realizando una planeación de la jugada o de las acciones por realizar para alcanzar esa meta una vez conociendo el entorno social virtual del juego. El ascender de niveles y las recompensas que conlleva (materiales así como de habilidades del jugador que son indispensables para pasar de niveles) alienta conductas de esfuerzo y perseverancia, teniendo como motivación la meta, la cual es interesante porque no provoca un resultado material físico cuando se llega a ella más allá de la satisfacción, alegría, euforia del sujeto, presentando con ello confianza de entablar jugadas con otros jugadores, poniendo su interés en ahora mejorar puntuaciones y habilidades, es decir, el videojuego no termina con llegar al final de la historia o campaña, porque dentro del mismo existe la posibilidad de explotar los conocimientos aún más para llegar al completamiento total de juego. Pero, si no logra avanzar o pasar un nivel, descifrar un acertijo, etc., el interés puede tornarse aún mayor porque está la motivación de superación, modificando su planeación y externando estos resultados con frustración y con ello, la práctica para mejorar, algo que es indispensable en cualquier aprendizaje.

Al terminar, se crean expectativas y perspectivas del juego, teniendo nuevos conocimientos de los procesos que se utilizaron que pueden externarse en el mundo real como ciertos o correctos que con buena autorregulación, pueden diferenciarse con respecto a evaluar qué es lo bueno o malo que nos dejan los modelos de sujetos del juego en la resolución de problemas o de habilidades, así como actitudes y formas de abordar la realidad.

Hay una pregunta interesante que Anita Woolfolk (2010, p. 351) plantea: ¿qué determina que un individuo aprenda y ejecute conductas y habilidades

modeladas? Centrándonos dentro del tema que son niños de 10 a 12 años de edad, podemos retomar lo que la misma autora especifica: conforme un sujeto crece, es capaz de prolongar sus periodos de atención, de utilizar estrategias de memorización y de automotivarse para la práctica de habilidades para sus metas. Además de ello, también suelen imitar más los actos de otros cuando parecen ser poderosos, prestigiosos y entusiastas, como padres, profesores, hermanos mayores, atletas, héroes de acción, estrellas o cantantes, personajes de cine, etc., como los personajes de videojuegos, dependiendo de la edad del sujeto y sus propios intereses, teniendo mayor facilidad de imitar a aquellos sujetos que tienen cosas en común con ellos mismos (como un niño que no tiene una familia tradicional, y observa que su héroe tampoco vive con sus padres sino con algún otro familiar, por ejemplo, hay un nexo conector) y la autoeficacia se dispara por querer aprender a realizar las mismas acciones de la misma manera o hasta mejor. Además, podemos agregar lo que comenta Schunk (1997) sobre que los niños son más propensos a atender y aprender de modelos de su propio sexo, influyendo éste aspecto en el desempeño que realiza el observador de la conducta más que un aprendizaje propio. Aunque, por otro lado, otras investigaciones mencionadas por Schunk especifican que se adquieren conductas y comportamientos de modelos de ambos sexos y los clasifican como apropiados para ambos sexos pues no hay del todo una introyección marcada de los convencionalismos sociales. Cuando actúan conforme a conductas propias de su sexo o de ambos, es quizá porque creen que tienen mayor valor funcional que las impropias, es decir, piensan que es más probable que sean recompensadas que castigadas. “Modelar el género, entonces, parece ser importante porque transmite información acerca de la conveniencia de la actividad”.

Cuando los niños tienen dudas sobre la pertinencia del género de una conducta modelada, imitan la de sus compañeros del mismo género, puesto que han sido reforzados por conducirse así en el pasado o en un contexto externo y familiar, y se inclinan a suponer que esas acciones son aceptables para ellos pues la mayoría que “son como ellos” las realizan.

Dentro del campo de posibilidades que puede denotar el aprendizaje por modelamiento, tenemos varias vertientes con respecto a la perspectiva de género, continuando con la pauta de Albert Bandura:

- 1) En primera instancia, el perfeccionamiento de comportamientos ya aprendidos. Al buscar la aprobación de nuestros comportamientos o de los demás, al observarlos en representaciones sociales estamos tomando un ejemplo de conducta esclarecida que nos prueba que es posible comportarse de esa forma. Si en la vida real se le dice a un niño que debe defenderse utilizando violencia en caso de ser agredido de cualquier forma, al observar que el personaje de un videojuego lo hace también es una señal de aprobación. Si los niños y niñas observan juegos dirigidos a cada uno con respecto a sus roles sociales, tales como carreras, peleas, acción para niños y cocina, vestimenta, labores del hogar y de los hijos en las niñas, ya no solo lo llevan a practicar en plano real, sino virtual.
- 2) Si las metas se observan y logran de manera satisfactoria, se presta mayor atención para reproducir sus conductas. Y mediante el videojuego, es mayor la introducción porque es el mismo sujeto que inmerso en el personaje, hace lo que el jugador desea y toma su papel, meramente, siendo el objetivo del personaje el objetivo del jugador, llevando a una parte experimental de dominio a su vez. Los modelos de videojuegos son un modelo de observación bastante complejo.
- 3) Otra opción podría ser en el desencadenamiento positivo o negativo de inhibiciones: por ejemplo, una niña podría observar un modelo femenino que suele hacer cosas que en la vida real no se le permiten o no es bien visto: practicar un deporte como karate, tener un cuerpo esbelto y fornido por el ejercicio, manejar una moto, etc., cosas que en el juego sí puede hacer y que la motivan a realizar en el mundo real. O incluso, las escenas de tiroteos recientes en Estados Unidos tienen cierto origen palpado por videojuegos; varios de los estudiantes que realizan estas acciones sustentan su deseo de llevar a cabo en vida real las escenas de muerte de sus videojuegos favoritos, acto que ha sido reprobado por diversos puestos

políticos de esa nación y cuestionando a los creadores sobre el ejemplo y modelos de personas que presentan a quienes consumen sus productos (Gatch, 2018).

- 4) La enseñanza de conductas podría ser la más representativa para identificarla y retomarla para crear una conducción y encaminamiento, que a su vez, lleve al autorregulamiento.

Finalmente, cabe recalcar que si bien el principal objetivo de éste trabajo es la autorregulación en pos de la perspectiva de género, la raíz del proceso es que “la meta primordial de una cultura de autorregulación es lograr que la entidad involucrada en ella posea un mejoramiento y búsqueda de la calidad inherente a sí misma y que dicha cultura nazca de la voluntad de los individuos que lo conforman.” (Alegre, 2014).

Capítulo 5. Propuesta de una guía didáctica para impulsar el autorregulamiento.

En éste capítulo se aborda, con todo el conjunto teórico anterior, una guía didáctica para fomentar el autorregulamiento entre niños de 10 a 12 años de edad con respecto a la perspectiva de género; es decir, el objetivo principal es proporcionar una herramienta (la guía didáctica) que con base en un modelo y autoridad (mediador) se trabaje el contenido representado que busque generar el deseo y la expectativa de reflexionar del sujeto cada vez que esté expuesto a un convencionalismo social del género. Con base en el trabajo de campo, es que se decidieron optar los elementos para construir de manera más representativa la guía didáctica para ser llamativo a los sujetos estudiados.

Primero: ¿De qué concepto partimos de perspectiva de género? ¿Cómo se pretende que los alumnos lo aborden de manera personal?

Primero se parte de la idea de que se comprenda y diferencie las palabras sexo y género, que representa a veces una confusión. Una explicación y vocabulario simple es indispensable para la comprensión del niño o niña: sexo se refiere a las diferencias biológicas entre un hombre y una mujer, es decir, en los caracteres sexuales primarios y secundarios (abordados en la materia de Ciencias Naturales). Género (visto en Cívica y Ética), alude a las diferencias marcadas socialmente, a las oportunidades así como a la relación existente entre un hombre y una mujer. El niño deberá y formará el constructo de sexo y género uniendo los conceptos para saber diferenciar también, a su vez, que no por ser de un sexo u otro hay limitaciones en acciones, pensamientos y sentimientos, que son dos conceptos totalmente diferentes y que a ambos les afecta por igual para así llegar a la idea de perspectiva de género: alude a diferenciar sexo de género, y tratar de colocar a la misma altura, sin afectar o beneficiar más a uno u otro, al hombre y a la mujer, de buscar la mejora de ambos para una convivencia. Aceptar que las niñas pueden tomar decisiones y realizar acciones igual de importantes y bien hechas sin ser juzgadas por los niños, y viceversa.

Ahora, ¿qué fin tiene educar en perspectiva de género y crear un autorregulamiento?

El aprendizaje en cuanto a género tiene las puertas en casa: los ejemplos más cercanos son los adultos titulares que cuidan al niño o niña, y les muestran un parámetro de cómo se comporta una mujer y un hombre, y a través de ello educan con diversos valores y crítica la forma de abordar el tema.

Aunque, por supuesto, el currículo educativo tiene que evitar los estereotipos y promover la aceptación de la diversidad, ya que si en un contexto se frenan actos en contra de la dignidad de mujeres y hombres, pero en otro no hay una regulación o se promueven de manera correcta ciertos ideales, habrá confusión del alumno; el autorregulamiento en perspectiva de género busca evitar esta discrepancia, permitiendo que el sujeto, esté en el ámbito que esté, muestre seguridad de las capacidades que tiene como hombre o mujer y sepa resaltar las del género contrario, las promueva. Que analice frases, imágenes, canciones, lecturas, películas, etc., todo siendo tomado y analizado con un ejemplo clave primerizo que conjuga todo lo anterior: los videojuegos. Que aprenda que puede reconstruirse, reformular, cuestionar y hasta a volver a dudar de sí mismo pues eso es una señal inminente de que no está quedándose pasivo ante la información que captura de sus modelos que observa diario. Que entienda que el hecho de representar un papel social no es obligatorio defenderlo, es normal estar en desacuerdo y en querer que otras personas conozcan éstas nuevas formas de pensar.

Un niño de 10-12 años tiene como modelos, principalmente, a profesores, familiares de los cuales mediante el juego simbólico tratará de parecerse, de querer imitarlos; tiene a sus modelos pares, con los cuales buscará también tener algo en común. Si de a poco, vamos introduciendo prácticas modeladoras de esfuerzo, respeto, de amor por el conocimiento, de aprender, las bases que incluso ahora promueve el sistema educativo actual serán fáciles de adaptar y desarrollar, formando cambios de conducta para con sus iguales hasta en lo metacognitivo, pues el autorregulamiento en esta tesina va por do vertientes:

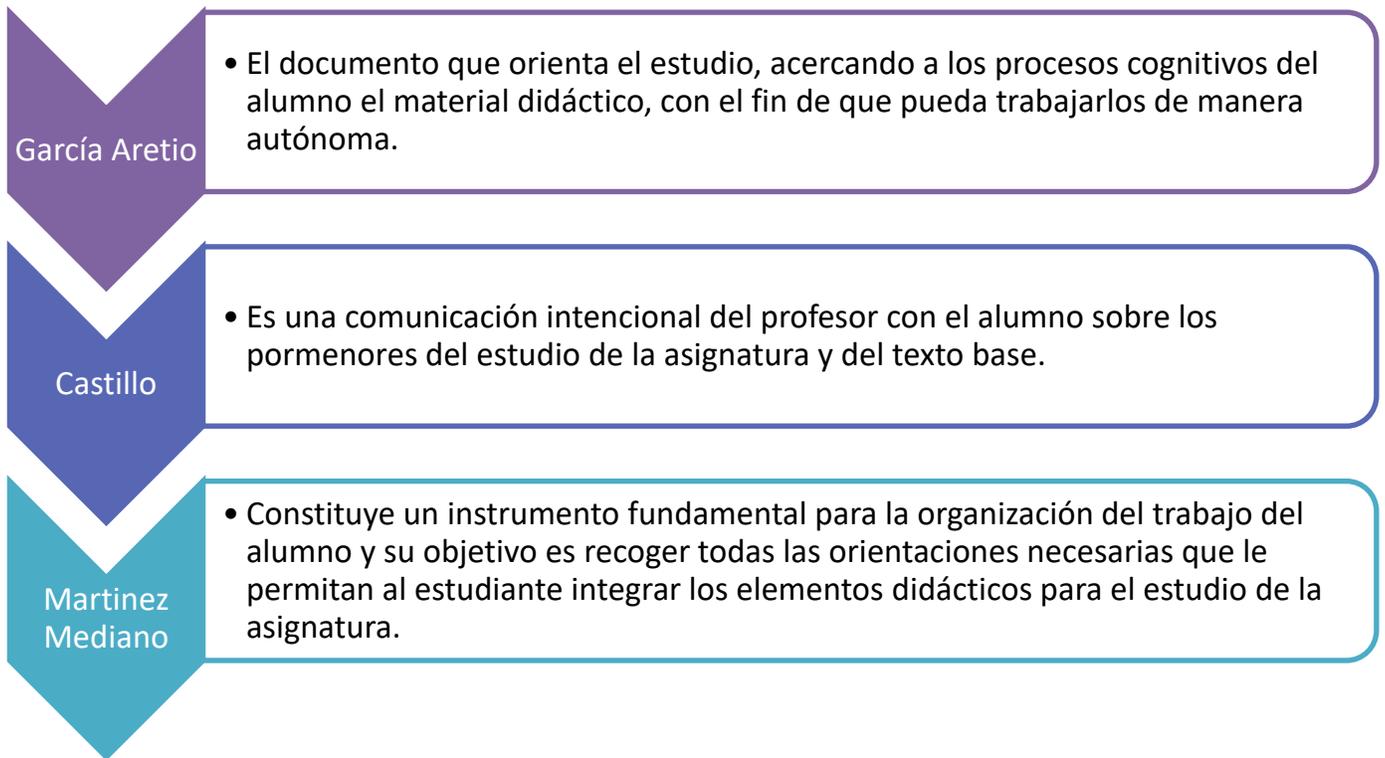
abarca dos áreas importantes: el querer aprender por sí mismo, en todo momento y estar atento ante las irrupciones a una perspectiva de género.

5.1 Justificación de la guía didáctica

La importancia de la guía didáctica hoy en día ha tomado importancia en el sentido de que es un “material educativo que orienta, motiva y conduce al estudiante paso a paso en el aprendizaje autónomo.”(Aguilar, 2004). Se ha observado que lo educativo no se reduce a un contexto formal de educación, sino que existen diversos lugares y contextos que propician a construir aprendizajes propios. La base de la autorregulación de Bandura en éste sentido es básica e indispensable y facilita la vida del sujeto que la desarrolla puesto que conoce sus limitaciones y trata de superarlas y analizarlas en pos de objetivos que sean de beneficio propio, y en el sentido general de la educación, que ayuden a tener una convivencia y una relación con el otro de manera positiva.

Podemos tomar varias definiciones de diversos autores para complementar lo anterior:

Figura 9. Definición de guía didáctica.



Creación de Itzuri Gutiérrez Rosales, con base en Aguilar, Ruth, 2004.

Estas concepciones nos muestran que resaltan la idea de un papel orientador de la guía que es un medio base para llegar a cumplir objetivos de aprendizaje, y principalmente, aprendizaje autónomo, llegando incluso a sostener que puede ser parte del andamiaje del sujeto resaltando otra teoría psicológica, la de J. Bruner) (Aguilar, 2004)

Debido a las limitaciones del tema con respecto a cada niño o niña (ya que no todos los sujetos de la edad de 10 a 12 años juegan videojuegos o son de su interés), la guía didáctica, bajo mi propuesta de acción, se presenta como la opción más viable, expandible, moldeable y variada para tratar el tema ya que, con base en sus ventajas y desventajas:

- El costo es mínimo y se puede obtener de diversas maneras (internet para descarga o realización en programas o de venta/compra posterior en papel, fotocopias, etc.).
- Está diseñada con indicaciones de trabajo para un mediador adulto que pueden ser tratadas acorde a las múltiples respuestas de los sujetos involucrados, es decir, no hay una respuesta estandarizada respecto a las preguntas o abordajes, lo cual hace el conocimiento y el intercambio de ideas más variado y fructífero.
- Está diseñada para trabajarse en individual o en grupos con participación activa.
- Se puede decidir con quién trabajarla; no todos los niños y niñas tienen acceso a los diversos videojuegos o no son de su interés, por lo que abordarlo en un salón escolar o en contextos similares con grupos grandes o con un individuo que se sabe no presenta motivación para ello, no es viable, ya que como se mencionó, puede no existir interés o conocimiento previo de uno o varios sujetos, e incluso, si existe el mediador presente (que es muy recomendado), tiene que ser alguien con conocimiento, apertura y práctica del tema, tanto de los videojuegos como de la perspectiva de género; no todos los profesores o personas adultas a las que se le puede confiar el trabajo de la guía tienen claro las temáticas para resolver dudas, así como que no hay una continuidad ni conocimiento posterior a la aplicación de la guía, indispensable como ejemplo de modelado que incluso puede ser para el niño o niña con el que se trabaje, ya que como se detalló con anterioridad, sirve de experiencia de modelado al alumno. Aunque, al no haber una regulación propia del trabajo de manera establecida, no se asegura que el mediador tenga las características antes mencionadas.
- Tiene relación con temas escolares abordados en el programa oficial de la SEP, incluso en el sistema de Aprendizajes Clave (2018) por lo cual puede ser un hilo conductor entre contenidos para contextualizar y mostrarle un ejemplo real de lo que aprende y enseñan dentro de la escuela, y lo que

vive fuera de la misma, teniendo más significado para él. Hablo específicamente del tema de género, equidad e igualdad abordados en Cívica y Ética principalmente.

- A diferencia de un taller, cursos, clase, etc., la herramienta permite más acercamiento directo al sujeto, aunque limita su conocimiento compartido si es trabajada de manera individual.
- El sujeto tiene a su disposición, en un solo formato, la información y su propio conocimiento para analizarlo posteriormente; solo si es que el sujeto decide guardar el material físico trabajado.
- Es un tema y formato de interés para los niños y niñas en general al abordar personajes ficticios, historias, etc., para tratar el tema de la perspectiva de género de manera sutil y llamativa.
- El mismo material puede seguir abasteciéndose, reformándose o modificándose según las exigencias con las cuales el tema de los videojuegos presente; con la investigación y recopilación previa pertinente adecuándose a los gustos y problemáticas observadas en la población.
- Hay evaluación directa de manera diagnóstica y formativa, visibles tanto para el mediador como para el sujeto en el trabajo en cuestión.

Por supuesto que como herramienta puede tener un trabajo piloto estudiado y posterior a ello observar más ventajas y desventajas así como el repensar el trabajo para las deficiencias que presente, pero tomando en cuenta todos los puntos anteriores, es una forma dinámica y activa de hacer al sujeto parte de su conocimiento y de su autorregulación, identificando éste proceso en su cotidianidad. Es de ahí, entonces, que surge un importante énfasis que esté diseñado pedagógicamente.

El determinar el uso contextualizando edad y tema, me parece pertinente ya que aproxima al alumno el material de estudio y de trabajo, potenciando sus conocimientos o dejando en evidencia aquello de lo que quizás no sabía y compensando las limitaciones de los textos que podrían ser tediosos y/o aburridos pues involucra que participe más que solo leer. Se está utilizando como

herramienta para abordar el tema de la perspectiva de género, no como un fin, ya que por la misma guía didáctica no se asegura obtener objetivos estandarizados o fijos de saber tener una autorregulación, sino que lleva a descubrir en el alumno aspectos antes no abordados para una reflexión meramente intrínseca y satisfactoria al grado que impacte en una vertiente u otra en el sujeto que le permita llevar esa reflexión a otro ámbito de su vida al identificar ejes básicos de la perspectiva de género: diferencias entre hombre y mujer, actividades diarias, colores relacionados a cada uno, apariencia física, cuentos, etc., que es el contenido trabajado.

Una guía didáctica, en general, puede suplantar la figura del profesor, es una opción pues constituye el apoyo que el sujeto requiere; sin embargo, para tener mayor incidencia, ésta guía se trabajará y recomendará con una figura adulta que le interese a su vez abordar el tema con el sujeto en cuestión, pues sus participaciones y mediaciones son indispensables en las dudas que el niño o niña vaya externando y que pueden tener desviaciones dispersas o mal informadas por otros medios o personas que no tengan información sustentada o simplemente no les interese el tema. Por ello, la guía se muestra como elemento al adulto mayor que vaya a utilizarla con el sujeto, identificando la base visual o el formato y de información y relleno, como de las respuestas posibles o de acciones a sugerir para trabajarla, resaltando cada parte de colores distintos.

El modelamiento se ha utilizado durante mucho tiempo para enseñar diversas cosas, como baile, deportes, oficios, incluso en la educación formal misma en el plano de habilidades mentales, aunque la disyuntiva ocurre cuando se plantea una sola posibilidad de imitación, cerrada a la ampliación de horizontes. Si todos los sujetos modeladores reales tuvieran conciencia de su papel en los niños, podría utilizarse de mejor manera para la demostración de conductas con un mundo de posibilidades. El modelamiento puede retomarse de manera positiva para enseñar nuevas formas de pensamiento, demostrando que la variedad de posibilidades es real al demostrar su materialización mediante la praxis. Por ejemplo (retomando una experiencia real): si un profesor nota que dentro de su salón de clases de

nivel medio hay ideas estereotipadas con respecto a carreras, que es una decisión importante en esta etapa de la vida, puede invitar a mujeres de esas mismas carreras que conflictúan a los sujetos en conjunto para que por medio de la experiencia observada (aprendizaje vicario) se amplíen horizontes y perspectivas, porque se retoma a su vez la idea de verse con metas similares al sujeto que se presenta, generando a su vez un efecto expansivo de una conducta positiva que tiene repercusiones a largo plazo o futuro (característica de la autoeficacia) al impactar en su vida, en sus decisiones, y después fomentar esta nueva perspectiva de género con gente cercana a su experiencia (todo el determinismo recíproco presente).

Es decir, en el caso específico del aprendizaje en videojuegos, el cumplimiento de diversas metas personales es la motivación para ejercer conductas observadas e introyectadas. ¿Cuál es la meta en un videojuego? Ninguna. Tal cual es parte de un juego, y dentro de la investigación previa en capítulos anteriores, mencioné que el juego no tiene un fin en sí mismo, y es un medio para la autorregulación. Tal cual, un videojuego no presenta otros premios más que la alegría, el esfuerzo, habilidades o aprendizajes, pero no se busca una meta en sí; es durante el videojuego que se van dando aspectos como mejoras, retos, obstáculos, que llevan a concluir de manera íntimamente satisfactoria el logro de realizarlos como parte de un reto personal, y dentro de ello, está desarrollado el aprendizaje, como las bases para identificar algunos elementos de la perspectiva de género, al observar cómo nuestro personaje favorito tiene a su alrededor diversas características sociales atribuidas en las cuales hacemos nexos con la vida real para comparar y llevar de ello un modelo que podemos adaptar a la realidad; podemos tomar todos esos ejemplos que se nos presentan y que el niño tiene interacción con ellos, ya que son fuentes de modelamiento para entonces promover con una autorregulación su análisis y una nueva perspectiva de género dentro del videojuego, y en consecuencia, fuera de él, pues los videojuegos son una herramienta útil de atención y motivación y de las pocas actividades donde, como se mencionó, no se espera una recompensa, sino que el valor es significativo cumpliendo el valor del juego por el simple hecho de su aprendizaje y

la sensación y gratificación emocional, algo importante para la teoría de Albert Bandura más allá de estímulo y reacción que quizás no dotaría de sentido al sujeto de su propia acción para perpetuarla de manera exitosa.

5.2 Resultados de la herramienta de recolección de información

Para fines de esta investigación se utilizó el cuestionario como técnica para recaudar información de intereses, gustos y conocimientos de la población a tratar para realizar la guía didáctica, ya que permite explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad al contrastar puntos de vista además de explorarlos, favoreciendo el acercamiento a diversas formas de conocimiento (Rodríguez, Gil y García, 1999). La planificación de un cuestionario implica diseñar un conjunto de cuestiones (o categorías de análisis) que supongan concretar las ideas, creencias o supuestos en relación con el problema estudiado, que en este caso son dos: videojuegos y perspectiva de género. Al poder obtener de manera variada y en mayor cantidad opiniones y perspectivas, la información recaudada sirve para analizar las variables activas que constituyen un eje central en la creación de la guía didáctica.

La herramienta ya construida y aplicada constó de 15 preguntas abiertas y cerradas para sintetizar y limitar las respuestas de los niños y niñas acorde al interés de cada una de las cuestiones³.

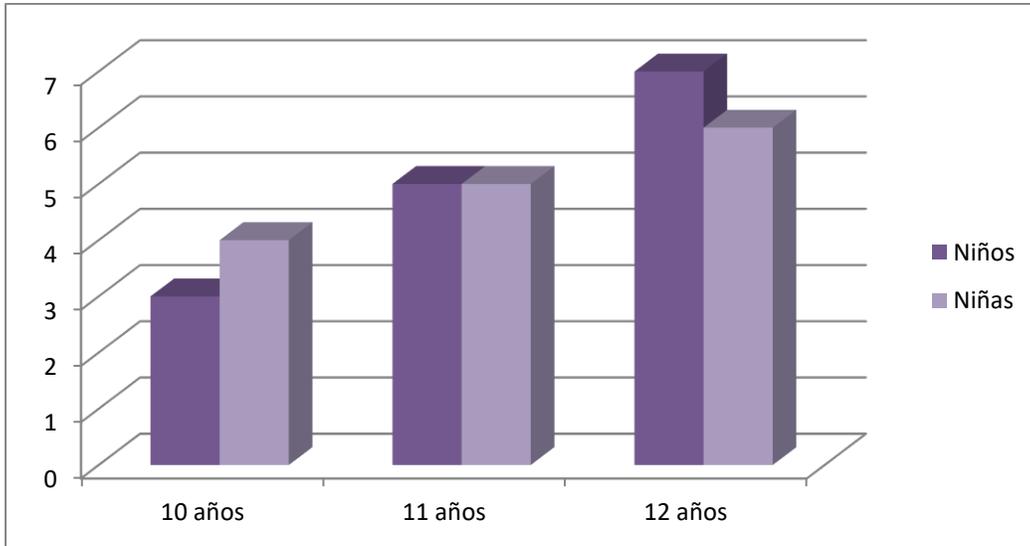
El muestreo fue constituido por 30 niños y niñas de entre 10-12 años de la Delegación Cuajimalpa.

Los resultados arrojados analizados de manera resumida, son los siguientes:

1) Datos estadísticos

Se buscó que dentro de la muestra se trabajara el mismo número de niñas y niños por igual, por lo que fueron 15 niños y 15 niñas.

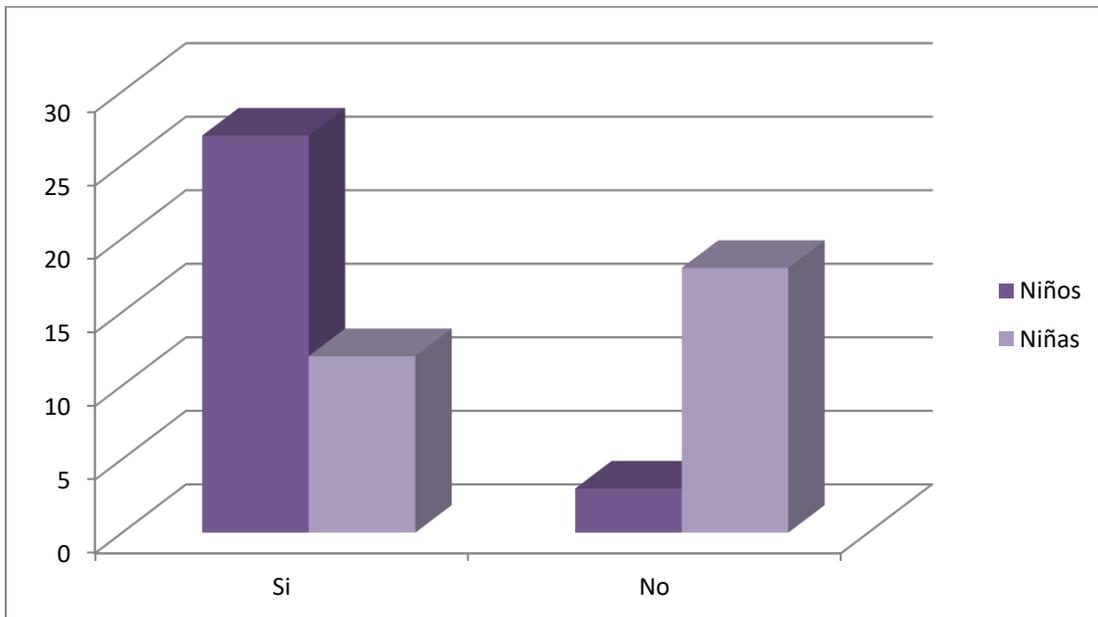
³ Revisar anexo



Edades

Con respecto al tipo de educación recibida, el 50% son de escuela pública mientras que el 50% son de escuela privada, teniendo 7 mujeres y 8 hombres en privada y 7 mujeres y 8 hombres en pública.

2) Sobre los videojuegos



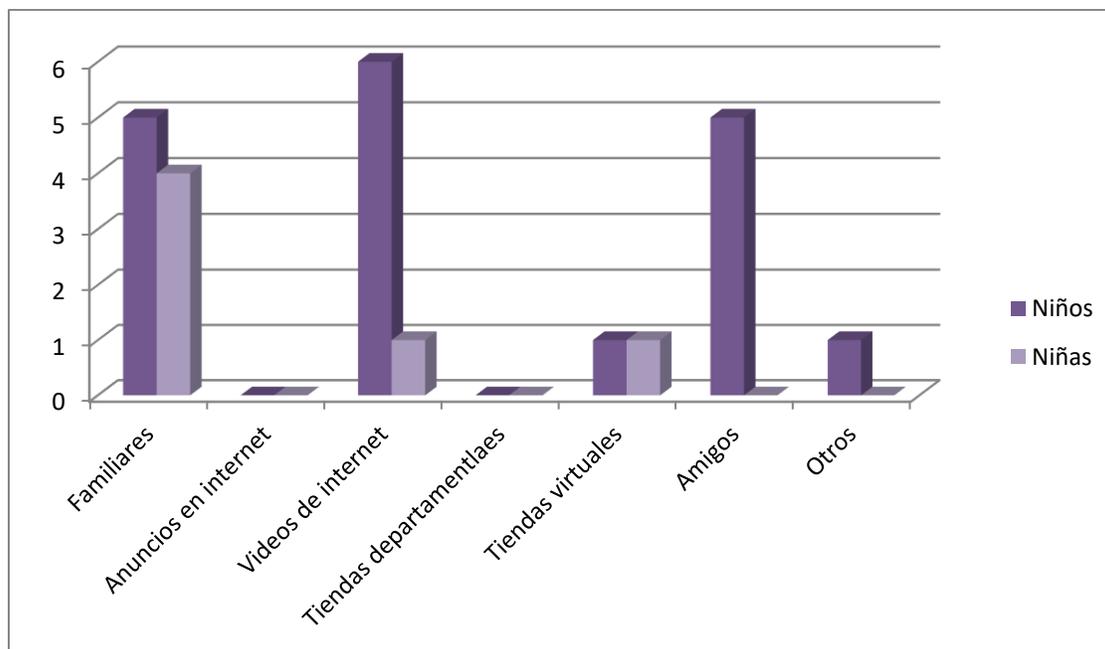
¿Sabes lo que es un videojuego?

Se puede observar que es la mayoría de los hombres quienes afirman que sí conocen los videojuegos, teniendo tres sujetos solamente que consideraron no poder definirlo. De las mujeres, es mayoritaria la respuesta negativa, mientras que la positiva fueron solo 12 niñas quienes acertaron decir que sí lo juegan, o los conocen.

Con respecto a las definiciones, la mayoría de las respuestas de los hombres coinciden en que son “juegos en la computadora, en la televisión, en el celular o en aparatos electrónicos (sic)” que se pueden observar e interactuar con controles o “las manos”. Llama la atención que en la respuesta de una niña, ésta los define como “los juegos que juegan los niños en la televisión”, pues además de ello, las respuestas de las niñas son con respecto a reducir los videojuegos a sus proyecciones en televisiones, sus respuestas no incluyen otros aparatos u observaciones de su uso, y a diferencia de los hombres, tampoco intervienen en su respuesta que hay una historia o un relato que motiva a cada uno de los juegos a realizarse.

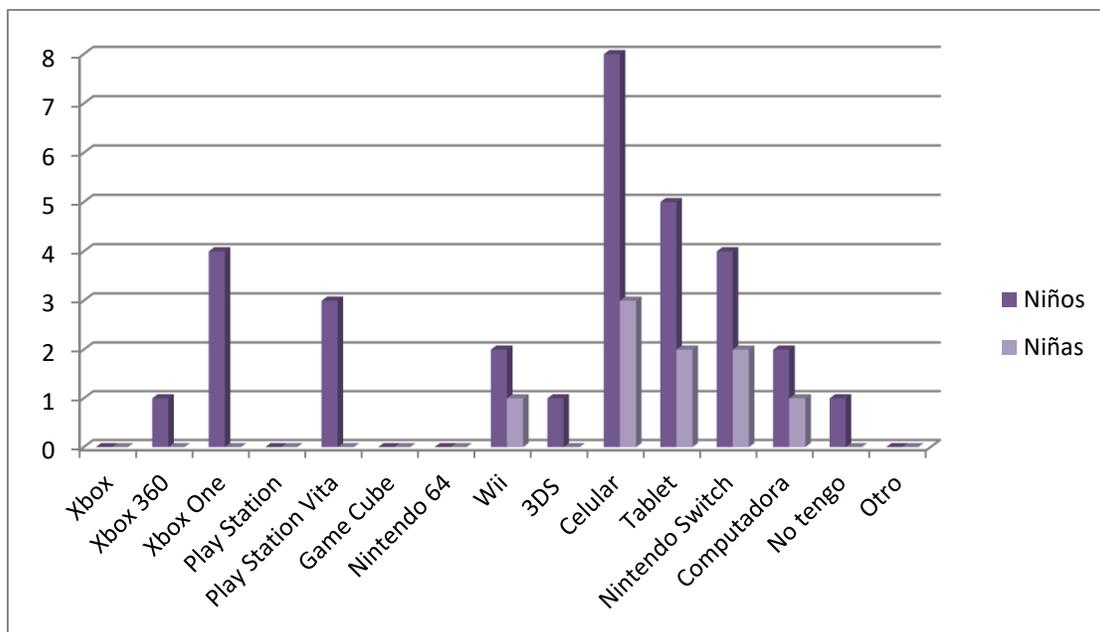
Al momento de preguntar sobre si en la actualidad se juega y/o se tiene una consola en el hogar para jugar, la muestra se reduce a 18 sujetos: 12 hombres (8 hombres de privada y 4 de pública) y 6 mujeres (4 de pública y 2 de privada).

Para observar la muestra de éstas 18 personas y sus preferencias, tenemos lo siguiente:



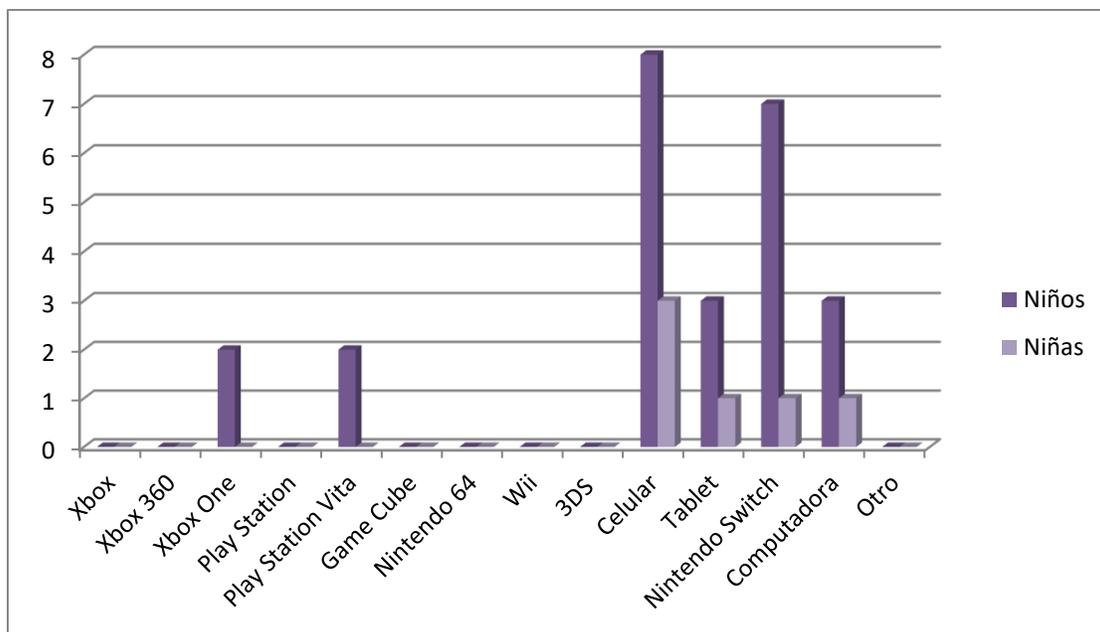
¿Cómo fue que te acercaste o conociste los videojuegos?

Se observa que en gran medida, en ambos sexos, los familiares son quienes poseen influencia al momento de acercarse o conocer los videojuegos; seguido de los amigos (en el caso de los hombres) así como de videos de internet (que pueden ser tomados como los encontrados en Youtube o por publicidad); en el aspecto de tiendas virtuales, como Play Store, un niño y una niña conocen o dieron su acercamiento (recordemos que los juegos y el entretenimiento es lo más consumido y promocionado en éstas tiendas). En el aspecto de otros, un niño especifico que porque fue un regalo de cumpleaños (la consola) que le dieron sus papás y a partir de entonces crea un interés en comprar videojuegos para pasar el rato. En los anuncios que se dan en internet o en tiendas departamentales no hay un activo, por lo cual se deduce que hasta que llega el conocimiento a los sujetos y con ello el interés, es cuando se acercan a las tiendas para comprar, conocer y consumir productos así como que los algoritmos detectan sus búsquedas de interés y comienzan a aparecer anuncios posteriores.



¿Qué consolas o aparatos electrónicos tienes en tu casa que utilizas para jugar?

Se puede observar que en la mayoría de casos (en especial las mujeres) se tiene mayor predilección o acceso a aparatos electrónicos de uso reciente y de acceso móvil, como el celular, la tableta, la computadora. Si bien, no es necesario comprar físicamente el videojuego, se accede a una amplia gama de opciones por internet gratuitas y de paga, a lo cual se debe tener precaución al momento de interactuar por peligros económicos y virtuales de acceso (identidad, precios, compras engañosas, malware, etc.). Las consolas como tal sólo los hombres aceptaron tener algunas de creación del año 2006 en adelante (como la Xbox 360, One, Vita, Wii). Observamos que hay más popularidad en la más reciente, Nintendo Switch. Hay un sujeto masculino que contesta que no tiene un aparato para jugar, pero al momento de contestarla, especificó que era porque pedía prestado el celular de papá o mamá durante cierto tiempo para jugar, pero no es su propio celular.



De las consolas y aparatos electrónicos anteriores, que no poseas, ¿te gustaría tener alguno?

Analizando los resultados, los hombres poseen mayor interés en tener una consola física específica para videojuegos, siendo Xbox One y Play Station Vita como los principales. De los aparatos para jugar que más les interesaría tener son nuevamente los aparatos móviles, como celular, Tablet, Nintendo Switch (el más reciente), computadora. La mayoría de hombres y mujeres opta por un celular pudiendo deducir que el aparato con el que acceden no sea propio; las niñas muestran una tendencia solamente a Tablet, Nintendo Switch y la computadora, especificando que porque los juegos que les interesan los conocen para esas plataformas.

Las consolas ya determinadas como “obsoletas” de principios de siglo y que el mercado está dejando de producir videojuegos por cuestiones gráficas y de memoria o procesamiento, no tienen voto para conseguir por parte de ninguno de los participantes, demostrando que la era tecnológica en la que están centrados es en la que han podido conocer y observar en su inmediatez.

Tabla 5. Escribe el nombre de tus 3 juegos favoritos, en orden de tu preferencia:

| Nombre del videojuego | Niños | Niñas | Nombre del videojuego | Niños | Niñas |
|----------------------------|-------|-------|-----------------------------|-------|-------|
| 1 Clash Royale | 5 | 0 | 18 Gears of Wars | 1 | 0 |
| 2 Fortnite | 5 | 0 | 19 Mortal Kombat | 1 | 0 |
| 3 Splatoon | 2 | 0 | 20 Juegos para niñas | 0 | 4 |
| 4 Candy Crush | 2 | 1 | 21 Corazón de Melón | 0 | 2 |
| 5 Pantas vs zombies | 1 | 1 | 22 Miss Moda | 0 | 2 |
| 6 Mario Kart | 4 | 2 | 23 Barbie.com | 0 | 1 |
| 7 FIFA | 3 | 0 | 24. Arcade | 1 | 0 |
| 8 Grand Theft Auto | 3 | 0 | | | |
| 9 Minecraft | 2 | 1 | | | |
| 10 Halo | 1 | 0 | | | |
| 11 Cuphead | 1 | 1 | | | |
| 12 Pokemon Go | 2 | 0 | | | |
| 13 Angry birds | 1 | 0 | | | |
| 14 Forza | 1 | 0 | | | |
| 15 Slenderman | 1 | 0 | | | |
| 16 Call of Duty | 1 | 0 | | | |
| 17 Final Fantasy | 0 | 1 | | | |

En la tabla anterior se manejan todos los juegos mencionados, algunos con repeticiones importantes. Cabe destacar que de las niñas, la mayoría indicó de 2 a 3 juegos, mientras que los niños no siguieron las instrucciones al no poder decidir e incluso abarcaron más respuestas de las permitidas e indicadas; se trató de enumerar tomando cierto orden de preferencia y menciones, e incluso, en la siguiente pregunta sobre qué juegos te gustaría tener y que no poseas, las respuestas son las mismas en el grado de preferencia de hombres, mientras que en las mujeres no hay mención a otros juegos distintos de los observados en la tabla, a excepción de Mario Kart Deluxe para Nintendo Switch.

Dentro de los juegos anteriores, se hace mucha relevancia con respecto a que los juegos que las niñas eligieron, en su mayoría, se encuentran con pocos votos o menciones y ninguno de los que escogieron ellas, fue escogido por hombres, mientras que ellas no tienen limitaciones de escoger cualquier videojuego; se observa la categorización de “juegos para niñas” que fue abordado por una niña, al referirse aquellos juegos que consisten en vestir, maquillar, cocinar, limpiar, pintar uñas, decorar interiores, etc.

Ninguno posee a una mujer como protagonista: mientras unos tienen papeles principales como hombres así como en la mayoría de sus antagonistas o secundarios son del mismo sexo y contienen pocas o ninguna mujer (Fortnite, Halo, Grand Theft Auto, Final Fantasy, Gears of War, Mortal Kombat). Hay algunos que permiten un ambiente neutro y de personalización de la identidad pues el objetivo principal del juego no se centra en la historia del rol (Pokemon Go, Candy Crush). Se observan juegos de protagonistas mujeres (Corazón de Melón, Miss Moda, Barbie.com, Juegos para niñas) sin embargo, las actividades son diferentes a las actividades de los juegos que los niños seleccionaron, teniendo roles más de amas de casa o de actividades manuales y físicas (Barbie), de mujeres que para tener éxito requieren tener más ropa, mejor cuerpo, mejor maquillaje y mejor novio (Miss Moda), de una historia de “amor de instituto” (el lenguaje es referido así ya que el juego es de España) donde debes elegir con cuidado la respuesta a dar a las conversaciones de los chicos y de ropa según los

gustos de estos para “conquistarlos” (Corazón de Melón), o de actividades simples y clasificadas (juegos para niñas).

3) Sobre el género y la perspectiva de género

“¿Hay algún personaje de videojuego que te gustaría ser? ¿Cómo describirías a ese personaje que te gustaría ser? ¿Qué te gusta más de él?”

Dentro de las respuestas dadas, no todos los sujetos escogieron personajes (13 personas admitieron que les gustaría la idea) y de sus opciones, podemos observar los siguientes mencionados más relevantes para tomar ejemplos de personificación:

Figura 10. Personajes favoritos de niños entre 10-12 años



Franklin Clinton (Grand Theft Auto) es uno de los tres protagonistas principales. Es un joven estafador de 25 años (en la fecha de lanzamiento del juego-2013) que vive como pandillero y traficante de drogas, principalmente.



El Jefe Maestro Oficial Menor de la Armada John-117, conocido como Jefe Maestro (Master Chief en inglés), es un SPARTAN-II de la Armada del UNSC y el principal protagonista en el Universo de Halo. Ha servido como uno de los personajes más importantes en la Guerra Covenant y tiene cerca de 30 años de servicio activo militar.



John "Soap" MacTavish (Call of Duty) Sargento, sirviendo en el 22do Regimiento del SAS como francotirador, soldado de asalto y experto en demoliciones. Capitán y comandante de campo de la Fuerza Operativa 141 junto con el capitán John Price, el sargento Gary "Roach" Sanderson y el teniente Simon "Ghost" Riley bajo su mando.



Sub-Zero es un ninja vestido de color azul y enmascarado. Al igual que su hermano, desciende de los Cryomancers, una raza foránea que posee la capacidad de generar y controlar los poderes del hielo. Se ha convertido en uno de los personajes más populares de la saga de videojuegos Mortal Kombat, y su fama ha sobrepasado a la de Liu Kang, el héroe principal de los juegos.



Marcus Michael Fenix, sargento del Ejército de la Coalición de Gobiernos Ordenados (CGO), protagonista y personaje principal de la primera saga del universo de Gears of War. Un muy reconocido militar durante las Guerras del Péndulo, ganó la Estrella Embry, la más grande condecoración de todas, por sus grandes hazañas en la Batalla de los Campos de Aspho.



Sucrette, es el personaje principal del juego, manga y serie de Corazón de Melón. Con ella se puede tener citas con el chico con más afinidad. Se puede vestir con la ropa adquirida en las citas o comprada en la tienda. Puede cambiarsele el corte de pelo y el color, al igual que el color de los ojos. Posee una personalidad amable y servicial a todos sus compañeros.



La Princesa Peach o Toadstool es la princesa del Reino Champiñón en el mundo Mario Bros. Peach es calmada, refinada y no le gusta que la llamen "Damisela en apuros". Tiene una afinidad por el color rosa y ha demostrado ser un tipo de dama y monarca. Reside en su castillo junto con muchos Toad que la atienden y ayudan.



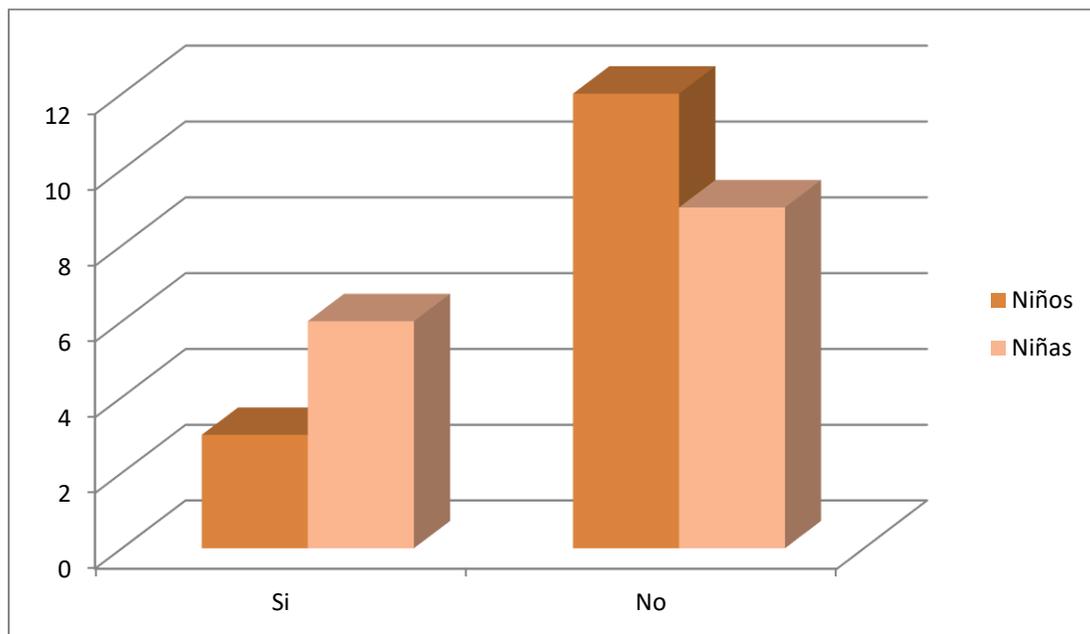
Lara Croft es la protagonista de la saga Tomb Raider. Se trata de una joven aristócrata con alma de aventurera que decide dedicar su vida a la arqueología y la búsqueda de misteriosos artefactos. Se distingue por lo fuerte y valiente que es.

Creado por Itzuri Gutiérrez Rosales.

Al momento de seleccionarlos, los hombres en su totalidad expresaron su deseo de ser o parecerse a ellos puesto que son personajes valientes, fuertes, poderosos, importantes y reconocidos, que no tienen miedo para defenderse y defender a los demás, porque poseen gran cantidad de armas y habilidades así como su deseo de ser "rudos y fuertes" para alcanzar sus objetivos, aspectos que pueden observarse incluso en la fisonomía de las imágenes de sus descripciones. En el caso de las mujeres, hay dos nombramientos importantes, Princesa Peach y Sucrette; mientras que la primera es reconocida por su preferencia al rosa, ser tierna y amigable, la segunda es más personificable para hacerla lo más parecida

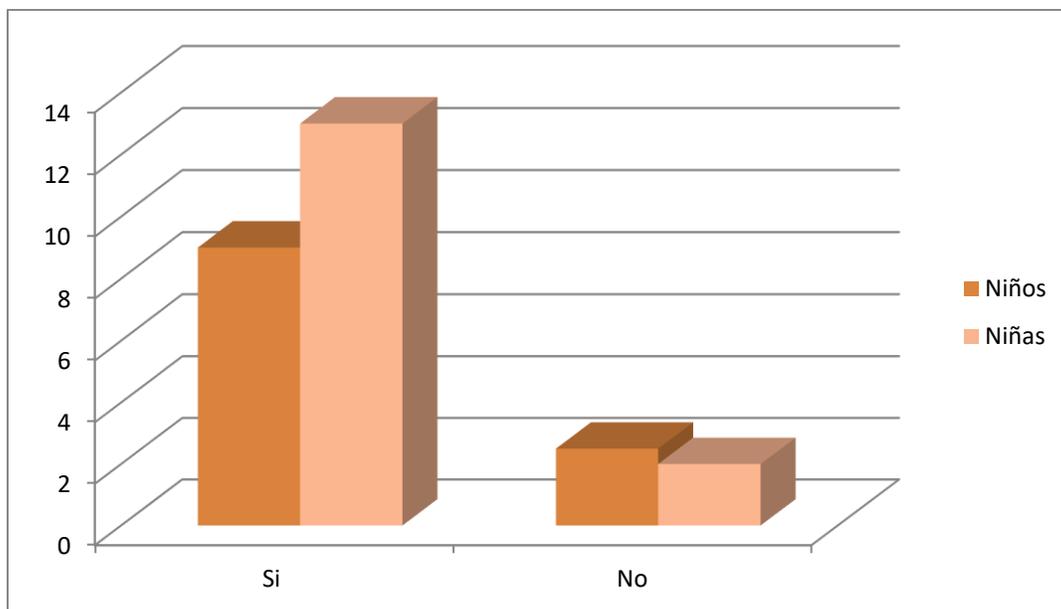
a las jugadoras y jugadores; pero no existe disposición a tener un protagonista hombre (se ha comprobado que hombres se crean una identidad como mujeres por su deseo a jugar). Llama la atención del personaje Lara Croft del videojuego Lara Croft, ya que no fue mencionado en los juegos ya sea como posesión actual o deseo de compra, sino como idealización ya que de éste personaje se han realizado diversas películas, acto por el cual la niña que la mencionó escribió que “me gustaría ser como Lara Croft ya que no conocía el videojuego pero vi la película que apenas salió y me gustó que fuera una mujer valiente y sentimental que protege lo que quiere y aprende a pesar de ser delgada y bonita y ahora quiero el juego y jugarlo para sentirme como ella”, resaltando el aspecto de los medios de comunicación o de expresión (cine) para crear un camino de conocimiento a personajes de videojuegos.

Vamos ahora entonces a analizar las siguientes cuestiones:



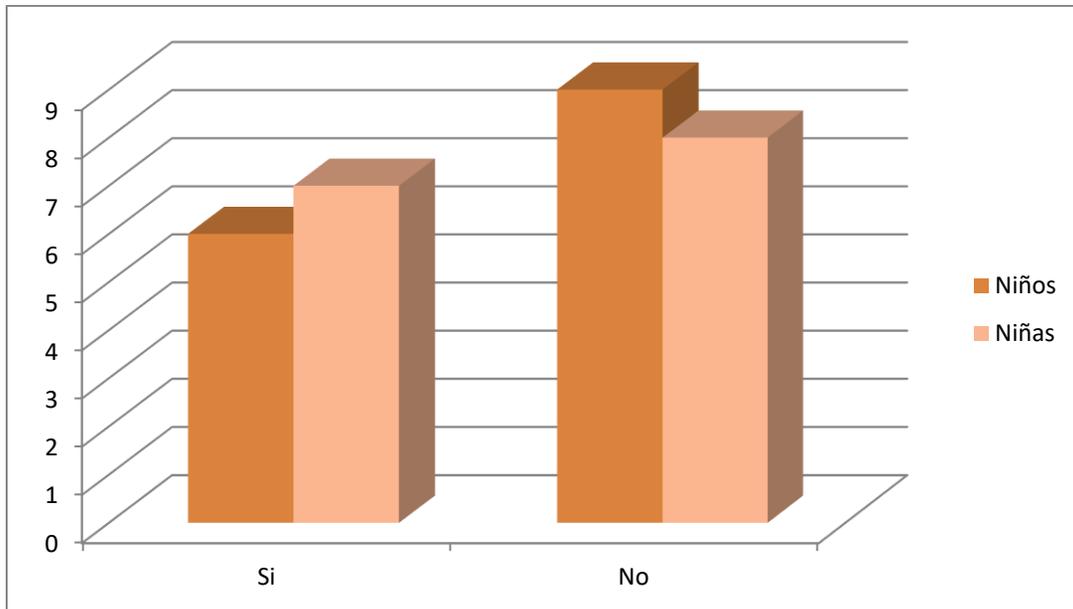
¿Sabes lo que significan las palabras “equidad de género”?

La mayoría de los sujetos se ubican en la respuesta de “no”, mientras que del porcentaje de sí, la mayoría son mujeres, el doble de hombres.



¿Tú crees que los niños y las niñas son tratados de igual manera en la escuela, en la casa o en otros lugares?

Las niñas son quienes afirman que sí hay un trato igual en los contextos mencionados; dentro del aspecto de la respuesta de no, hay más hombres que justificaron que observan en sus mamás, en sus maestras o maestros así como personas adultas que hay mayor favoritismo a las mujeres, ya que les ponen sobrenombres cariñosos, no los regañan con la misma severidad que a ellos, las “cuidan más físicamente”, etc., y de las mujeres, justificaron su respuesta al explicar que no pueden jugar, vestir o relacionarse con los niños de la misma forma que a ellas les gustaría.



¿Crees que las mujeres y los hombres nos parecemos a los que salen en los videojuegos?

Hay resultados similares, sin embargo, la concepción de que no somos iguales a los personajes fue justificada en el sentido de que no poseemos el mismo cuerpo, habilidades, ropa o edades de los sujetos en cuestión, al no poder hacer lo que ellos realizan; no hay nada referido a la forma de pensar, porque algunos comentan que sería “divertido” ser como sus personajes favoritos. Las niñas que tienen un alto nivel de respuesta que sí, hayan su soporte en el hecho de que las acciones que hacen los videojuegos “con niñas o de niñas” son cosas que hacen sus mamás, hermanas, tías, etc., y que ellas aún no aprenden pero les gustaría hacer o tener, y el videojuego representa la escenificación adelantada de lo que aprender a hacer.

Con éste análisis podemos concluir de manera resumida que en la población a la que se dirige la guía:

- Hay más hombres que mujeres que conocen los videojuegos.
- Se inclinan a los aparatos portátiles más que a las consolas.
- Hay cierta popularidad a juegos similares entre niños y niñas.

- El acercamiento a los videojuegos es con base en otras personas (influencers, familiares, amigos).
- No hay mucho conocimiento con respecto al género y la perspectiva de género y sus implicaciones en la vida de los niños.
- Existe el deseo de parecerse a personajes de videojuegos con las habilidades e ideas de los personajes.
- Los niños de ambos sexos si reconocen que hay tratos desiguales en sus propios papeles como mujeres y hombres con respecto a los otros.

Vamos a analizar, entonces, la propuesta de guía didáctica con lo anterior.

5.3 Material de trabajo

La parte teórico-metodológica se ha decidido trabajar primeramente para explicar la composición de la guía didáctica, la cual en su totalidad, puede ser consultada para llevar concordancia en la revisión⁴.

Título:

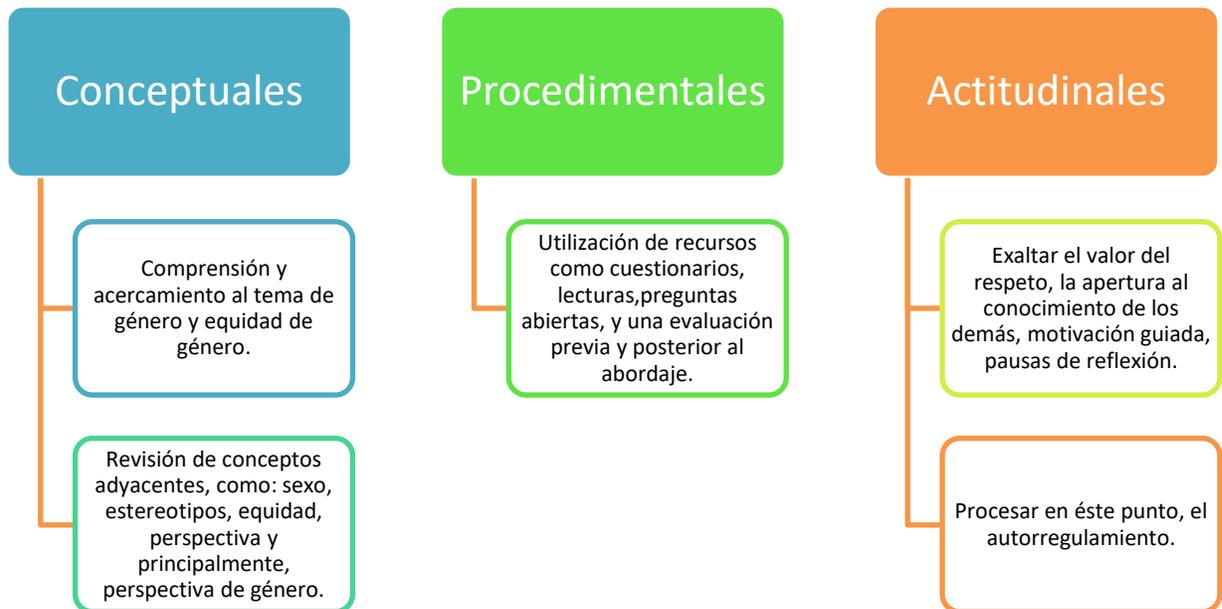
Él juega, ella juega.

Objetivos:

La guía didáctica “Él juega, ella juega” tiene como objetivo principal el impulso de un aprendizaje autorregulado en niños de entre 10 a 12 años que con una figura mediadora adulta mayor, interesada en el tema de videojuegos y perspectiva de género, ayude en el proceso de abordaje de los temas para una comprensión y como figura modeladora de reflexión y análisis del contenido de videojuegos. Dentro de los aprendizajes que se espera lograr, está que el niño o niña comprenda como impacta en su vida diaria el tema de la perspectiva de género para así lograr un aprendizaje significativo y con ansias de conocimiento constante que permita incluso su reproducción en todos los sectores del sujeto involucrado.

⁴ Revisar Anexo

Contenidos trabajados y aprendizajes esperados:



Estrategia metodológica:

- La guía está constituida por:
 - 1) Introducción. Se le presenta al sujeto los contenidos que abordará, los aprendizajes esperados, así como una pequeña explicación del por qué es relevante o interesante abordar la guía. Tiene preguntas clave que se analizarán al final.
 - 2) Capítulo 1, el videojuego. Se analiza la clasificación de los videojuegos, su concepto principal, así como hay una revisión de personajes para ir identificando e hilando con el tema de género. Se escogen tres personajes populares, donde el color, la vestimenta, las posiciones, etc., dan a referir a crear ciertas dudas si el niño o niña tiene muy marcado aún el segregarse por características físicas.
 - 3) Capítulo 2, ¿Género? ¿Con qué se come? En este apartado se establece una serie de definiciones conceptuales reunidas con la experiencia del

capítulo anterior, para unir entonces el tema de videojuegos con género. Vamos con conceptos clave: sexo, género, perspectiva.

4) Capítulo 3, vida cotidiana. Es momento de “salir” comparando lo aprendido del género con situaciones de la vida real del niño o niña, retomando ejemplos constantes que hayan causado o significado algo importante en su vida cotidiana.

- Actividades: utilización de:

- Cuestionarios
- Preguntas abiertas
- Lectura
- Rúbricas
- Escritura libre
- Comparaciones textuales y visuales

- Recursos didácticos:

- La guía didáctica impresa o trabajada en aplicaciones que permitan su llenado con el avance. Lápiz o pluma, según corresponda.

- Temporalización:

- Cada capítulo está marcado con un color distinto para su identificación. Cada uno de ellos será una sesión realizada; capítulos cortos permiten la correcta asimilación de temas sin saturación, dejando un espacio de un día o más (según se establezca el criterio, aunque se recomienda realizarse en una semana la guía completa) para continuar con otro capítulo además de que permite la observación de lo aprendido en la sesión.

- Evaluación:

La evaluación parte de pequeños momentos: la evaluación diagnóstica se realiza con “mi respuesta inicial” donde se trabajan tres preguntas iniciales sin conocimientos previos del alumno que se escribirán para tener un comparativo propio y del mediador:

- ¿Una mujer y un hombre dentro del videojuego son iguales?
- ¿Una mujer y un hombre son iguales en la vida real?
- ¿Qué entiendo por perspectiva de género y cómo me ayuda día a día?

Al finalizar la guía, existirán las mismas preguntas para volver a ser contestadas con el bagaje previo y así el comparativo esperado es que sean más amplias, reflexionadas y sustentadas las respuestas.

En el proceso de revisión de la guía, hay preguntas claves después de ciertas actividades que el niño o niña deberá ir respondiendo para tener constancia de su aprendizaje, así como pequeñas actividades como rúbricas o preguntas abiertas que resaltan el aspecto trabajado al momento.

Conclusiones

A lo largo de todo el trabajo realizado conjuntando información de los diversos temas, saliendo a campo y tratando de conjugar la experiencia con lo objetivo y teórico, es imposible dejar de lado la parte subjetiva y vivencial del objeto de investigación. Si bien, como se menciona a inicios del trabajo, el interés surgió por una serie de acontecimientos que marcaron una serie de cuestionamientos en mi vida directo a los videojuegos y la perspectiva de género, se vuelve a recobrar la importancia de la educación en este proceso no lineal ni finito, sino constante y cambiante en la multiplicidad de fuentes y extensiones de sus causalidades.

La autorregulación es un proceso que llega en diversos momentos de la vida del ser humano, y aspectos como la motivación, la atención, etc., que sostiene ésta teoría son observables hoy en día en los niños y niñas de 10 a 12 años; la experiencia docente con un pequeño grupo como maestra titular hace vislumbrar las dificultades de lograrlo por la heterogeneidad que existe y compone un grupo social, por decir un ejemplo, y todo el contexto que ellos viven y traen a un salón de clases para compartir con las y los demás.

A través de los diversos aspectos del modo de acercarse a los videojuegos desde las perspectivas generales hay vertientes aún a analizar.

En primera, que se puede poner en cuestión la “libertad” del sujeto al adentrarse en el contenido de los videojuegos. Esto, porque como venía mencionando, cualquier persona puede jugar cualquier videojuego, y las maneras de acceder a él son variadas. Sin embargo, esa libertad está sujeta a que las empresas decidan qué juegos publicar y promocionar en todos los medios posibles o no, no con base en el contenido (que puede ser de cualquier índole) sino del éxito que tengan los mismos y que deje ganancias económicas considerables que sustenten el esfuerzo de la creación del juego; podría ser entendible si ése fuera el único objetivo sin ningún tipo de consideraciones externas (que de echo, así es) pero en éste proceso donde se involucran más disciplinas como la comunicación, antropología, el derecho, y la pedagogía, sabemos que el fin último son los sujetos

que estarán detrás de una pantalla interactuando con él, y si eso no es suficiente para repensar las disyuntivas de lo que haces y proponer soluciones o alternativas viables a los aspectos que podrían ser puntos negativos a tu quehacer, sumando que incluso los sujetos no lo exigen tampoco, es un punto débil en el cual podemos y debemos intervenir.

Y es que no se trata de jugar con “la culpa” buscando a quien adjudicarla, porque todos estamos inmersos en ése proceso que yo podría considerar arte (gráfico, musical, trama, que todo ello causa sensaciones en quienes se relacionan con ello y un esfuerzo muy significativo de quienes lo crean, basta con analizar un solo juego a profundidad), y el arte ante todo, es la representación de una realidad. No es que el arte tenga vértices negativas (aunque tampoco, cualquier cosa puede nombrarse serlo), es que la realidad que está plasmando no nos gusta sin aceptarla del todo, y quizás, antes de hacer críticas, para ello hay que realizar acciones que permitan visualizar un cambio de perspectiva o del arte en general. Una crítica nunca puede venir sin una propuesta porque se quedaría en lo mismo, en nada. En dejar las cosas igual, esperando que a quien culpamos cambie las cosas sin hacerlo nosotros mismos a través de pequeños peldaños. Como en el pensar de Diez (2007):

Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y las hace sentirse como tales. La solución no puede encomendarse, por lo tanto, únicamente a la persona individual que compra o utiliza un videojuego. Es responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto: multinacionales que los diseñan y fabrican, autoridades administrativas y gobiernos que los autorizan, medios de comunicación que ganan ingentes cantidades de dinero con su publicidad, organizaciones educativas y sociales que enseñan a comprender la realidad, investigadores y empresas editoriales y multimedia que no invierten en crear otros juegos alternativos más creativos, familias o chicos y chicas que invierten dinero en su compra, etc.

De entrada, muchas personas podrían opinar que bastaría con exigir mayores contenidos de temática educativa o que no involucren violencia en alguna o todas sus modalidades; pero eso no bastaría; sería una solución remedial, como las

muchas que se discuten en pedagogía. Lo que se busca y es necesario, es que el sujeto sea capaz de reflexionar cualquier tipo de videojuego (o situación) y que permita separar fantasía y realidad, así como poner primero sus ideales, valores y actitudes ante un videojuego que le haga creer que eso no es necesario o es irrelevante, porque al momento de perderlo, es indiscutible que está ahí el hilo divisor de realidad y fantasía.

Jugar un videojuego con temática denigrante a la mujer, y disfrutarlo, pero en la vida real contar y respetarlas, viéndolas y defendiendo de diversa manera un pensamiento en pro, es un aspecto muy cuestionable, que algunos hasta podrían nombrar como hipocresía o aspectos inconscientes que no ha realizado el sujeto de autoconocerse a sí mismo. Pero si las actitudes positivas son reforzadas sabiendo que eso es un aspecto que de verdad no se haría en la vida real, es algo que ya va sumando más reforzamiento de modelo positivo al no imitarlo ni tener deseos al anteponer tu consideración por otra persona, sea hombre o mujer.

Entonces, podríamos decir que “la gran tarea del profesor – del mediador en general, para fines de éste trabajo- es convertir la experiencia del juego en una experiencia reflexiva. Esto se hace relativamente difícil si tenemos en cuenta que los videojuegos no responden a contenidos curriculares, por lo que el educador debe elegir los juegos, y para ello debe conocerlos, en función de los objetivos (...) Las posibilidades de los videojuegos ofrecen una perspectiva más interdisciplinar, en la que se presentan de modo conjunto” (Etxeberria, 2008) y que la inseguridad para acercarse de manera más personal a un videojuego general es una fuerte limitante que requiere ser desdibujada de los aspectos que se consideran que no pueden ser parte de un proceso educativo, al ser, meramente, un proceso educativo constante aunque no se explicita de manera clara y se crea que no es algo presente en el entorno escolar. Esta idea resalta una de mis tesis personales de que cualquier videojuego, puede tener contenido recuperable en función del currículum escolar, pero, no se puede usar cualquier videojuego sin tomar en cuenta todo lo que ofrece y la forma en que lo hace, sin conocerlo a profundidad (es decir, jugarlo, o por lo menos tomar algunos momentos de interacción con él).

Y es que, en un mundo con un avance cada vez más constante y rápido de la tecnología que se va acoplando e influye en los aspectos de la vida cotidiana, y por tanto, pasan a ser objetos de irreflexión, “uno debe comenzar a explorar no solamente lo que la integración de productos de alta tecnología en nuestras vidas puede hacer *por* nosotros, sino lo que pueden hacernos *a* nosotros y lo que pueden hacer *con* nosotros como individuos y como sociedad.” (González, 2000). Y es tarea constante de las personas implicadas en un proceso educativo el permear la posibilidad de enseñar a discernir esos aspectos para que una sociedad no sea meramente consumidora de contenido; si bien el fin específico en los videojuegos mayoritariamente es la diversión, el entretenimiento, el pasar el tiempo, como una forma de desestrés, competir con las personas, etc., mediante sistemas que nos permiten adentrarnos en historias o actividades que posiblemente no pueden presentarse en vida real, al adentrarse a resignificar esa actividad puede muchas veces pasar de largo, pues “tales resultados parece que han llegado a ser irrelevantes para la floreciente industria que crea estos productos. [No obstante] No deben escapar a los científicos sociales, humanistas y otros involucrados con la sociedad y sus componentes humanos” (González, 2000), pues uno de los objetivos principales de las áreas de humanidades es repensar el papel humano ante las actividades que él mismo produce, y en el caso específico de la educación en el marco de la Pedagogía, crear métodos y/o experiencias que sean de impacto para que todos los sujetos orienten sus acciones hacia el bienestar humano de sí mismos y de los otros para una mejor convivencia y dignidad humana, como en el caso específico de la perspectiva de género.

Lo que se quiere resaltar es que ésta tesina no pretende ser la solución guiada o la explicación eminencial del tema; aún al ser productora de éste trabajo, hay aspectos que aún faltan manejar porque el aprendizaje es constante, tales como el vocabulario incluyente, por citar un ejemplo. Es difícil despegarse y emanciparse de todas las limitaciones ideológicas con las cuales muchas personas crecen y se desarrollan de un momento o una época a otra, pues dentro de lo socialmente establecido, la cultura ha tomado su papel en serio al introyectarnos como sujetos

y sujetas en una serie de poderes controlados obstaculizantes de una convivencia con respecto.

Y de la autorregulación, podríamos tomar de la misma importancia; a pesar de ser un proceso propio e individual, la colectividad ayuda a expandir conocimientos y realidades antes no vistas, pero para ser lo suficientemente abiertos a abrirse a nuevas expectativas y perspectivas (no sólo la de género, ya que en una serie de entramados sociales, políticos y económicos, es sólo una vertiente a resolver), y es impactante cómo es que se prepara a una persona a solo recibir, memorizar y comprender un contenido para después desecharlo y no motivar a un verdadero desarrollo cognitivo que entrama la comprensión de la filosofía, la matemática y las mismas costumbres sociales. ¿Cuántos de nosotros no recordamos tan siquiera la mitad de los conocimientos de la secundaria, de la preparatoria? Mientras se pueda retomar de manera divertida, intrínseca y personal un contenido como el género en los videojuegos, se asegura que el niño quiera seguir aprendiendo, buscando, indagando, preguntándose, cuestionándose, dudando de sus propias expectativas y de los demás.

Las respuestas de los sujetos dentro del cuestionario de recaudación de información arrojan incluso que el avance tecnológico se ve muy marcado en la forma en que reciben el acercamiento a videojuegos y que está en total auge, aunado con su conocimiento y forma de aprendizaje en sus generaciones, que seguirá cambiando hasta dejar incluso a esta guía didáctica obsoleta con la necesidad de realizar una nueva investigación.

Pero ahí está el punto crucial del género, el autorregulamiento y los videojuegos: no caer en misticismos, costumbres sociales, crear un punto neutro que la modernidad nos hizo perder al dividir todo siempre en lo positivo y lo negativo, lo cual ha llevado a grandes problemáticas y conflictos por defender una idea de otra cerrando las posibilidades de la negociación, la mediación, el diálogo y el manejo de emociones, herramientas muy necesarias para poder buscar soluciones a temas tan delicados, globalizados y estigmatizados como éste.

Confío en que éste sea un camino que sea continuado, mejorado y repensado constantemente por mí y todo aquel interesado en la educación, el género y los videojuegos.

Fuentes de consulta

Referencias bibliográficas

Bandura, Albert. (2006). *Autobiography*. American Psychological Association. Ed. Runyam. Washington. p.p. 42-75

Cañeque, Hilda. (1993). *Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto*. El Ateneo, Buenos Aires, p.p. 161.

Cuena, Manuel. (2000). *Ocio Humanista: dimensiones y manifestaciones del ocio*. Editorial Bilbao, España, p.p. 307.

Díaz, José. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Editorial Trillas, México, p.p. 232.

Elkonin, Daniil. (1998). *Psicología del juego*. 1ra edición. Editorial Pedagógica, Moscú, p.p. 288.

Frasca, Gonzalo. (2009). *Juego, videojuego y creación de sentido*. Revista Comunicación. No. 7, Vol. I, p. 37-44.

González, José. (2010). *Jugabilidad, caracterización del jugador en los videojuegos*. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada. Granada, p.p. 454

López, Eugenia. (2010). "Sexismo, violencia y juegos electrónicos" en *El sustrato cultural de la violencia de género*. Editorial Síntesis. Madrid, p.p. 277-317

Schunk, Dale. (1997). "Teoría del aprendizaje social" en *Teorías del aprendizaje*. 2ª edición, Editorial Pearson. México. p.p. 102-141

Sedeño, Ana. (2010). *Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación*. Revista científica de Educomunicación, no. 34, Vol. XVIII. p. 183-189.

Valls, Melgar. (2007). "Prevención de la violencia de género en contextos multiculturales" en *Pedagogía de la alteridad*. Editorial Popular. Madrid, p.p. 61-73.

Woolfolk, Anita. (2010). "Perspectivas sociales y cognitivas del aprendizaje y la motivación" en *Psicología educativa*. Editorial Pearson, 11ª edición. México, p.p.346-373

Referencias electrónica

Alegre, Alberto. (2014). *Autoeficacia académica*. Universidad San Ignacio de Loyola. Tomado de <file:///C:/Users/ltzuri/Downloads/Dialnet-AutoeficaciaAcademicaAutorregulacionDelAprendizaje-5475198.pdf>, p.p. 80-100

Ángeles, María. (s/a). *Albert Bandura: Biografía y Teoría del Aprendizaje Social*. Lifereder. Tomado de <https://www.lifereder.com/albert-bandura/>

Banea, Guillermina. (2002). *Propuesta de educación para la salud dirigida a usuarios de nuevas tecnologías. El caso de los videojuegos*. Congreso de la Sociedad Latinoamericana de comunicación. Bolivia. Tomado de www.eca.usp.br/associa/alaic/.../Guillermina%20Baena%20Paz.doc.

Berg, Erik. (1999). *Etapas de desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil: una contribución teórica interaccionista*. Universidad de Göteborg, Suecia, p.p. 14. Tomado de <https://terapiaocupacional50.files.wordpress.com/2007/12/etapas-del-desarrollo-del-juego-en-la-construccion-de-la-identidad-infantil.pdf>

Blanco y Ornelas. (2011). *Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres*. Scielo. Universidad Autónoma de Chihuahua. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011.

Bunge, Eduardo. (2008). *Entrevista con Albert Bandura*. Revista Argentina de Clínica Psicológica. vol. XVII, núm. 2, 2008, pp. 183-188. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/2819/281921780014.pdf>

Diez, Enrique. (2007). *El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela*. Universidad de León. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252483>.

Duek, Carolina. (2012). *El juego infantil contemporáneo*. Revista de la Universidad de Buenos Aires, no. 3, vol.34, p.649-664. Tomado de <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09.pdf>

El Seminario. (2017). "Marca comercial de cine estrenará una sala exclusiva de videojuegos en realidad virtual en México". Noticia del viernes 3 de noviembre de 2017. Tomado de <https://elsemanario.com/noticias-tecnologia-nuevos-productos->

[videojuegos-innovacion/232889/cinepolis-estrenara-sala-videojuegos-realidad-virtual/](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf)

Etxeberria, Felix. (2008). *Videojuegos, consumo y educación*. Revista electrónica Teoría de la Educación, vol. 9, núm. 3. Universidad de Salamanca, España. Tomado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf

Etxeberria, Xabier. (1998). *Videojuegos y educación*. Revista Comunicar, núm. 10. Huelva, España. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801026.pdf>.

Favela, Annia. (2017). *El aprendizaje en las nuevas generaciones*. Curso virtual ofrecido por la plataforma México X.

Fernández, Javier. (2004). *Repercusiones familiares del juego patológico*. Revista Salud y drogas, núm. 2, vol. 4, España. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/839/83940208.pdf>

Gach, Ethan. (2018). "Gobernador de Estados Unidos culpa a los videojuegos violentos de los tiroteos" en *Univisión*. Tomado de <https://es.gizmodo.com/un-gobernador-de-estados-unidos-culpa-a-los-videojuegos-1823089957>

González, Oscar. (2000). *Veinticinco años de Videojuegos en México*. Comunicación y sociedad. Tomado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/38_2000/103-126.pdf

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007). Diario Oficial de la Federación. Tomado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130418.pdf.

Martinez, Natalia. Martínez, Marco. (2018). *Etapas de Piaget y los juegos*. Aprende a aprender. Tomado de <https://emowe.com/juegos-etapas-de-piaget/>

Plan Ceibal. (2017). *¿Qué es un videojuego?* Portal Ceibal. Tomado de <http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/faqs/que-es-un-videojuego/>

Publicaciones didácticas. (2010). *El juego como instrumento educativo*. PublicacionesDidácticas.com, núm. 5, p.p. 54-57. Tomado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/005048/articulo-pdf>

Rivera, Mario. (2010). *Uso y abuso de las TIC'S en el medio escolar*. Investigación de Innovación y Tecnología en la Educación. Tecnológico de Monterrey. Tomado de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/578223>

Torres, Eduardo. (2016). *El primer Congreso Feminista de Yucatán de 1916*. ScienceDirect. Tomado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185161616300166>

Universidad Hebraica. (2017). *Las nuevas generaciones y el aprendizaje*. Plataforma México X. Curso en línea. Material tomado de http://mx.mexicox.gob.mx/courses/course-v1:UHEBRAICA+LNGY17061X+2017_S1/about

ANEXOS



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía



Investigación: Videojuegos y género en niños de 10 a 12 años

El siguiente cuestionario tiene como finalidad conocer y explorar las experiencias de niños entre 10 y 12 años de edad con respecto a los videojuegos y la experiencia de uso con el tema de género y educación, en una investigación realizada dentro del Colegio de Pedagogía. Agradezco tus respuestas honestas y reales que se tratarán con confidencialidad, así como tus datos no tendrán utilización externa.

Datos estadísticos

Género: Masculino () Femenino ()

Edad _____

Tipo de educación: Particular () Pública ()

Grado escolar: _____

Sobre los videojuegos

1. ¿Sabes lo que es un videojuego? Si () No ()

2. Describe lo que es un videojuego o lo que te imaginas que es:

3. ¿Te gustan o llaman la atención los videojuegos? Si () No ()
¿Por qué?

4. ¿Actualmente juegas y tienes interés por los videojuegos y/o tienes consolas en tu hogar?

Si () (Pasa a la siguiente pregunta) No () (Pasa a la pregunta 10)

5. ¿Cómo fue que te acercaste o conociste los videojuegos?

- () Por familiares.
- () Por amigos.
- () Por anuncios en internet.
- () Por videos en internet.
- () En tiendas departamentales o de “maquinitas”.
- () En tiendas virtuales como Play Store
- () Otro. Menciona que medio: _____

6. ¿Qué consolas o aparatos electrónicos tienes en tu casa que utilizas para jugar?

Tacha las que correspondan.

- () Xbox
- () Xbox 360
- () Xbox One
- () PlayStation (2 y 3)
- () PlayStation Vita
- () Game Cube
- () Nintendo 64
- () Wii
- () 3DS (y derivados)
- () Celular
- () Tablet
- () Computadora
- () Nintendo Switch
- () No tengo consolas ni dispositivos
- () Otro. ¿Cuál? _____

7. De las consolas y aparatos electrónicos anteriores, que no poseas, ¿te gustaría tener alguno para jugar?

Escribelos: _____

8. Escribe el nombre de tus 3 juegos favoritos, en orden de tu preferencia:

9. Enlista el nombre de los 3 videojuegos principales que te gustaría comprar y que aún no tienes:

Sobre el género y la perspectiva de género

10. ¿Hay algún personaje de videojuego que te gustaría ser?

Si () No () (Pasa la pregunta 12)

¿Cuál?

11. ¿Cómo describirías a ese personaje que te gustaría ser? ¿Qué te gusta más de él?

12. ¿Sabes lo que significan las palabras “equidad de género”? Si () No ()

13. ¿Tú crees que los niños y las niñas son tratados de igual manera en la escuela, en la casa o en otros lugares? Si () No ()

¿Por qué?

14. ¿Qué es lo que más te gusta de ser hombre o mujer?

15. ¿Crees que las mujeres y los hombres nos parecemos a los que salen en los videojuegos? ¿Por qué?

Comentarios que gustes realizar al cuestionario:

¡Gracias por tu participación! 😊

A quien trabaja ésta guía didáctica:

Bienvenido al trabajo de la guía “Él juega, ella juega”. Espero que el trabajo que realices con el niño o niña con el que realices un aprendizaje conjunto sea de provecho y fructífero. La equidad de género requiere de mantener una visión y perspectiva abierta a todos los matices de la vida del sujeto, para entonces mantener un criterio y una acción propia que sepa respetar y valorar a la persona sin distinguir de si es hombre o mujer.

A continuación observarás fichas descriptivas que guiarán el trabajo de la guía para encaminarte en sugerencias didácticas que te permitan abarcar y manejar mejor los temas de cada uno de los tres capítulos. Cabe señalar que debes investigar un poco sobre videojuegos actuales, perspectiva de género, etc., pero no te preocupes, es un conocimiento que los niños y adultos tienen en claro si te acercas a preguntar a los que te rodean.

Dentro de las fichas tienes estos apartados:

- 1.- Nombre de la sesión (cuatro en total) junto con los objetivos de cada una.
- 2.- Actividades, desde el orden, hasta contenidos a manejar.
- 3.- Tiempo recomendado y estimado.
- 4.- Recursos necesarios para su realización satisfactoria.
- 5.- Recursos evaluativos de lo visto en cada sesión.
- 6.- Bibliografía sugerida y para consultar.

Gracias por interesarte en el tema de la perspectiva de género; recuerda que la autorregulación de un sujeto es un paso más para poder contraponer los malos conceptos, derechos y tratos y de proporcionarle, como ser humano, una herramienta indispensable en su vida que ayuda a su desarrollo individual y en sociedad: la toma de decisiones.

Capítulo 1 “Platiquemos de los videojuegos”

Objetivo principal:

- Que el sujeto aborde e identifique los conocimientos subalternos que puede aprender en un videojuego, principalmente del género.

Objetivos secundarios:

- Que el sujeto conozca la división y clasificación de los videojuegos y el porqué de las mismas.
- Haga una correlación entre clasificación de videojuegos y el contenido que aborda, asociando las temáticas con su importancia.

| Actividad | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|---|---|---------------------------------------|---|
| <p>1 Introducción</p> <p>Lea la introducción de la guía didáctica junto con el sujeto a trabajar; explique la importancia de la perspectiva de género y haga que el sujeto conteste verbalmente las preguntas en el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te has preguntado alguna vez cómo los videojuegos influyen fuera de tu vida? - ¿Qué has aprendido de ellos? (de los videojuegos) <p>Para pasar entonces a resolver textualmente “mi respuesta inicial” donde observará el cambio de la primer sesión a la última:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Una mujer y un hombre dentro del videojuego son iguales? - ¿Una mujer y un hombre son iguales en la vida real? - ¿Qué entiendo por perspectiva de género y cómo me ayuda día a día? | <p>Guía didáctica Lápiz Goma Sacapuntas</p> | <p>10 minutos aproximadamente</p> | <p>Realizar pregunta oral al finalizar la lectura y el trabajo escrito: “¿Qué es lo que la guía dice que aprenderemos?”. Volver a repasar el contenido programático de lado derecho para reforzar los conceptos principales que deben ser: género y perspectiva de género.</p> |
| <p>2 Desarrollo</p> <p>Leer la introducción del capítulo 1 y contestar, en conjunto con el sujeto, “¿qué es un videojuego?” para pasar a revisar la clasificación de temas tanto en contenido como en edades donde se le pedirá al sujeto que diga cuáles son sus juegos favoritos (anotarlos en la parte de arriba de la hoja conforme se le ocurran) y en cuál los clasificaría y porqué. Preguntar además por qué le gustan, para ir identificando temáticas de interés para abordar la perspectiva de género.</p> <p>Contestar las preguntas escritas: ¿Por qué hay una clasificación para niñas?</p> | <p>Guía didáctica Lápiz Goma Sacapuntas</p> | <p>10 minutos aproximadamente</p> | <p>Revisar que las respuestas estén completamente contestadas conforme a las indicaciones y que expresen lo que la pregunta requiere. No se aceptan respuestas monosilábicas como “sí”, “no”, “no sé”.</p> <p>Identificar su participación y/o promoverla mediante la confianza e identificar si ésta requiere apoyo ya que es fundamental para el ejercicio.</p> |

| | | | |
|---|--|--------------------------------------|--|
| <p>¿La habías visto antes? ¿Qué tipos de juegos crees que hay en los juegos para chicas?</p> <p>Observar la imagen de la consola antigua y que el sujeto explique las diferencias con una consola actual, tales como controles, memoria, pantalla, jugabilidad, número de jugadores, etc.</p> | | | |
| <p>3 Desarrollo</p> <p>Realizar actividad de página 4, sin haber dado permiso de observar antes ni de ceder a buscar o preguntar a las personas alrededor sobre el sexo de los personajes, manejarlo como juego de adivinanzas donde se requiere su honestidad.</p> | <p>Guía didáctica Lápiz Goma Sacapuntas</p> | <p>8 minutos aproximadamente</p> | <p>Al finalizar, preguntar cuáles fueron sus respuestas y dialogar sobre el por qué eligió que es mujer/hombre el personaje para resaltar los aspectos en los cuales se puede guiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestimenta - Cabello largo o corto - Colores - Pose - Actitud |
| <p>4 Cierre</p> <p>Finalizar la sesión preguntando “¿qué te gusto hoy?”, “¿qué no te gusto?” y agradecer el trabajo realizado hoy, preguntando qué creen que aprenderán mañana. Dar las gracias, despedirse, recoger material.</p> | <p>Guía(s) didáctica(s). Hojas blancas a la mitad.</p> | <p>5 minutos aproximadamente</p> | <p>Realizar las preguntas en un papel pequeño entregado que mantendrá en archivo para entregar al finalizar las sesiones, escribiendo solo las respuestas mientras da las preguntas con el título: Capítulo 1, respuestas, nombre del sujeto. ¿Cuál es la clasificación de los videojuegos?</p> |
| <p>Bibliografía sugerida:</p> <p>Cañeque, Hilda. (1993). <i>Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto</i>. El Ateneo, Buenos Aires, p.p. 161.</p> <p>Etxeberria, Xabier. (1998). <i>Videojuegos y educación</i>. Revista Comunicar, núm. 10. Huelva, España. http://www.redalyc.org/pdf/158/15801026.pdf.</p> <p>Frasca, Gonzalo. (2009). <i>Juego, videojuego y creación de sentido</i>. Revista Comunicación. No. 7, Vol. I, p. 37-44.</p> <p>Plan Ceibal. (2017). <i>¿Qué es un videojuego?</i> Portal Ceibal. http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/fags/que-es-un-videojuego/</p> | | | |

Capítulo 2 “¿Género? ¿Con qué se come?”

Objetivo principal:

- Que el sujeto nombre y describa propiamente el término de género e interprete la perspectiva de género.

Objetivos secundarios:

- Que el sujeto juzgue y evalúe las características que permean al término de género y la perspectiva de género para hacer una distinción entre lo social y lo real.

| Actividad | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|---|--|-----------------------------------|--|
| <p>1 Introducción</p> <p>Dar la bienvenida al sujeto o los sujetos de trabajo.</p> <p>Leer la introducción al capítulo que nos recuerda la sesión anterior lo trabajado, de adivinar sexo de personajes donde se nos revela que todas son mujeres. Dar la participación para explicar y escuchar sus primeras opiniones e impresiones, guiándose y dando pausa después con la pregunta escrita para resolverla: ¿Hubo alguna mujer de los personajes anteriores que confundiste con un hombre o dudaste en definirla? ¿Por qué?</p> <p>Observaremos después la imagen debajo de los principales personajes mujeres conocidos, para ver cuáles ubican y de qué videojuego son.</p> | <p>Guía didáctica</p> <p>Lápiz</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p> | <p>10 minutos aproximadamente</p> | <p>Escuchar las opiniones referentes donde expresen totalmente sus impresiones así como la respuesta a la pregunta escrita.</p> |
| <p>2 Desarrollo</p> <p>Continuando con la hoja 6, leer conjuntamente y en voz alta, las definiciones de conceptos, dando usted un ejemplo de cada uno conforme se van leyendo. Para ejemplificar, realizar conjuntamente la actividad de palomear las características de Peach y Mario, así como contestar las preguntas de ¿en qué se parecen? Pero para dar mayor cabida a resaltar también la similitud a pesar de las diferencias, pedir participación para anotar en algo externo (un pizarrón u hoja o cartulina, según material) las diferencias que el alumno solo vaya identificando.</p> <p>Usted debe ahora explicar, aparte de la guía, cuáles son las características que se asumen de hombre y mujer, con ayuda</p> | <p>Guía didáctica</p> <p>Lápiz</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p> <p>Pizarrón pequeño u hoja/cartulina para escribir a la vista de todos.</p> | <p>10 minutos aproximadamente</p> | <p>El cuadro comparativo ayuda a evaluar lo que se observa de características; en caso de que presente diferencia entre personajes cuando hay similitud, pedir la explicación del porqué el sujeto observa esa diferencia sin corregirlo previamente antes de escucharlo y dar una serie de preguntas generadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Pero ella no lo tiene? Etc. |

| | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|
| <p>de los sujetos con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es una mujer en su forma de ser? - ¿Cómo es un hombre en su forma de ser? | | | |
| <p>3 Desarrollo Con página 7, con base en la explicación antes dada, el sujeto debe crear y explicar porque existen ideas específicas de los personajes que se manejan: jefe maestro, Lara Croft y Princesa Rosalinda. Para la pregunta final, se crea una definición en conjunto y se pide al sujeto utilizar paráfrasis (las propias palabras) al llegar a una conclusión.</p> | <p>Guía didáctica Lápiz Goma Sacapuntas</p> | <p>7 minutos aproximadamente</p> | <p>Identificar que el sujeto utilice en su texto lo referido a: hombre, mujer, sexo, género, estereotipo. Así como en la definición final</p> |
| <p>4 Cierre Finalizar la sesión preguntando “¿qué te gusto hoy?”, “¿qué no te gusto?” y agradecer el trabajo realizado hoy, preguntando qué creen que aprenderán mañana. Dar las gracias, despedirse, recoger material.</p> | <p>Guía(s) didáctica(s). Hojas blancas a la mitad.</p> | <p>10 minutos aproximadamente</p> | <p>Repartir hojas donde escriban: Capítulo 2, nombre, actividad. “Realiza un crucigrama con las definiciones vistas hoy, no olvides crear las ideas que te ayudan a adivinar la palabra”. Se da ejemplo y evalúa que sus sentencias sean correlacionadas a la definición correcta.</p> |
| <p>Bibliografía sugerida: Diez, Enrique. (2007). <i>El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela</i>. Universidad de León. Tomado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252483. López, Eugenia. (2010). “Sexismo, violencia y juegos electrónicos” en <i>El sustrato cultural de la violencia de género</i>. Editorial Síntesis. Madrid, p.p. 277-317 Valls, Melgar. (2007). “Prevención de la violencia de género en contextos multiculturales” en <i>Pedagogía de la alteridad</i>. Editorial Popular. Madrid, p.p. 61-73.</p> | | | |

Capítulo 3 “Mi vida diaria”

Objetivo principal:

- Construya y defina el significado del género y la perspectiva de género en la vida cotidiana.

Objetivos secundarios:

- Identificar las diversas formas y vértices en que puede visualizar la perspectiva de género.
- Explorar el impacto que tiene en sí mismo la perspectiva de género.

| Actividad | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|--|--|-----------------------------------|--|
| <p>1 Introducción</p> <p>Dar la bienvenida al sujeto o los sujetos de trabajo.</p> <p>Leer la introducción al capítulo que nos recuerda la sesión anterior lo trabajado, retomar entonces lo que aprendimos preguntando oralmente qué es género, qué es sexo, qué es un videojuego, etc.</p> <p>Identificar entonces las acciones con respecto a qué se le dice a un hombre y una mujer en la vida cotidiana (página 8) sólo por ser del sexo señalado, escribiendo ideas conforme se participe, tratar de que sean algunas ideas en voz alta para dar ejemplos y que el sujeto escriba 5 más personales.</p> | <p>Guía didáctica</p> <p>Lápiz</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p> | <p>10 minutos aproximadamente</p> | <p>Verificar que las respuestas a las preguntas sobre conceptos sean viables así como las respuestas y opiniones de la actividad coinciden y son acertadas en la diferenciación de hombre/mujer.</p> |
| <p>2 Desarrollo</p> <p>Retomar la actividad pasada con el texto citado: “¿Observaste como dejas arriba de los dibujos marcas escribiendo cada una de las cosas que escribiste? Nosotros también las tenemos, solo que no las vemos y también son producidas y marcadas por cada una de las veces que alguien nos dijo que no podíamos hacer algo solo por el hecho de ser hombre o mujer.” Basar la reflexión siguiente con la pregunta: ¿Cuántas veces dejaste de hacer algo porque recordaste que alguien te dijo que no podías o debías hacerlo? Especificar a compartir el porqué son frases que tienen presentes y de qué modo: se repiten a cada rato, conllevo un castigo, generó un sentimiento negativo, etc. Escribirlo en una hoja aparte o en un pizarrón visible.</p> | <p>Guía didáctica</p> <p>Lápiz</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p> <p>Pizarrón u hoja.</p> | <p>12 minutos aproximadamente</p> | <p>Plasmar dentro del pizarrón u hoja aparte, los sentimientos generados y los recuerdos; el sujeto debe especificar por qué son acciones que quedan como recuerdos y la emoción generada por el mismo, identificando y compartiendo experiencias similares con el grupo de trabajo.</p> |

| | | | |
|---|---|---------------------------------------|--|
| <p>3 Desarrollo</p> <p>Continuar con la lectura en voz alta del texto de página 9-12 “La mitad de Juan” de forma individual o grupal según sea el caso. Indicar que la emoción expresada sea bien interpretada por quien esté leyendo.</p> <p>Participaran contestando en voz alta:</p> <p>¿Qué te pareció el texto?</p> <p>¿Qué opinas de Juan?</p> <p>¿Te has encontrado en alguna situación similar que él?</p> <p>Ahora, con toda la reflexión anterior, deberá contestar honestamente qué cosas del sexo opuesto así clasificadas le gustaría realizar sin prejuicios ni estereotipos, dando una pauta y explicación del guía sobre actuar en situaciones mediante los conocimientos adquiridos.</p> | <p>Guía didáctica</p> <p>Lápiz</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p> | <p>12 minutos aproximadamente</p> | <p>Interrelación entre conceptos identificando los estereotipos y cómo aplican la perspectiva de género en los deseos personales exaltando los sentimientos generados que intervengan en una reflexión personal.</p> |
| <p>4 Cierre</p> <p>Concluir el trabajo realizado hasta ésta sesión con lectura de página 13 donde hay cuatro preguntas claves, basándose en las preguntas del inicio de sesión. Una vez contestadas en el cuadernillo, pedir que hagan un dibujo en la parte externa de la guía didáctica de su personaje favorito de videojuegos y sus características. Explicar por qué es su favorito y como le afecta a ese personaje la perspectiva de género.</p> <p>Agradecer la participación del sujeto en el trabajo realizado, así como el esfuerzo y el aprendizaje obtenido juntos (ya que es un aprendizaje conjunto y ayuda a mantener el ambiente de confianza y de trabajo en equipo).</p> | <p>Guía didáctica</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores</p> <p>Goma</p> <p>Sacapuntas</p> | <p>15 minutos aproximadamente</p> | <p>Identificar que en el dibujo final, al definir las características del personaje, sepa expresar en él e identificar acorde al videojuego y la trama, cuales son las complicaciones de la perspectiva de género y como le ayudaría al sujeto en cuestión tener una acción autorregulada respectivamente.</p> |
| <p>Bibliografía sugerida:</p> <p>Berg, Erik. (1999). <i>Etapas de desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil: una contribución teórica interaccionista</i>. Universidad de Göteborg, Suecia, p.p. 14.</p> | | | |

<https://terapiaocupacional50.files.wordpress.com/2007/12/etapas-del-desarrollo-del-juego-en-la-construccion-de-la-identidad-infantil.pdf>

Frasca, Gonzalo. (2009). *Juego, videojuego y creación de sentido*. Revista Comunicación. No. 7, Vol. I, p. 37-44.



PRESS START

El juega, ella juega.



El juega, ella juega.

¡Bienvenido y bienvenida a conocer la perspectiva de género!

¡Bienvenido y bienvenida! Nos da gusto que estés interesado en aprender más de los videojuegos: son divertidos, interesantes y muchas veces ¡con retos difíciles! Pero... ¿te has preguntado alguna vez cómo los videojuegos influyen fuera de tu vida?

Ya sabes, cuando al apagar el videojuego quieres salir a comprar las playeras, las gorras, los posters, descargas imágenes, buscas más información, y cosas así de tu videojuego o personaje favorito e incluso te gustaría ser cómo el.

Bueno, pues en esta guía didáctica vamos a conocer qué impacto

tiene en tu vida, en tu relación con tus amigos, amigas y familiares en general.

Los videojuegos nunca nos ofrecen un premio al terminarlos (tal vez si eres muy bueno puedas competir en los numerosos concursos que se hacen) pero esa satisfacción y diversión que nos dejan nadie nos lo quita. ¿Qué has aprendido de ellos?

Te propongo algo: contesta la siguiente pregunta inicial, para que observes como cambia tu respuesta al inicio de esta guía didáctica al final, cuando estés más seguro de que contestas con más conocimientos contigo. Suerte, y diviér-



¡Hay infinidad de personajes en los videojuegos”

tete mucho.

Por cierto: no olvides escuchar a la persona que te ayuda a contestar esta guía, ella está tan emocionada como tú.

Te da la bienvenida su creadora: Itzuri Gutiérrez Rosales

2018, Colegio de Pedagogía.

Lo que aprenderás

- Conocerás nuevos videojuegos y personajes que te gustará jugar.
- Entenderás un nuevo término: género, y con ello, la perspectiva de género.
- Podrás preguntarte y cuestionarte sobre la realidad en tu vida y los videojuegos.
- No crearás todo lo que piensas, te cuestionarás.
- Mirarás el mundo de los videojuegos de manera distinta.

Lo que trabajarás:

| Lo que sé | Intr. |
|--------------------------------|-------|
| Platiquemos de los videojuegos | Cap 1 |
| ¿Género? ¿Con qué se come? | Cap 2 |
| Mi vida diaria | Cap 3 |
| ¿Qué aprendí? | Cap 4 |

Mi respuesta inicial. Contesta:

¿Una mujer y un hombre dentro del videojuego son iguales?

¿Una mujer y un hombre son iguales en la vida real?

¿Qué entiendo por perspectiva de género y cómo me ayuda día a día?

Capítulo 1: Platiquemos de los videojuegos

Bien, ¿cómo definirías un videojuego? Vamos a conocerlos mejor.

Es un juego electrónico en el que una o más personas se relacionan, por medio de un control, con las imágenes que observamos en un dispositivo, como tu computadora, tu celular, tu laptop, etc.

Hay muuuuchos juegos que se dividen según el tema que tratan, como:

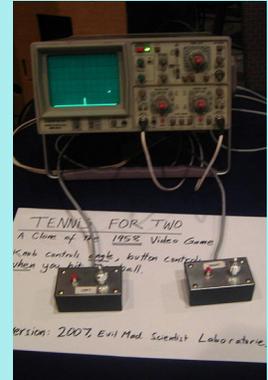
- Aventuras

- Acción
- Terror
- Arcade
- Deportes
- Para niñas... espera, ¿qué?

¿Por qué hay una clasificación para niñas?

¿La habías visto antes?

¿Qué tipos de juegos crees que hay en los juegos para chicas?



¡Así era la primera consola de videojuegos!

¿Sabías que hay una clasificación por edades?

Hay muchos contenidos que dentro de los videojuegos están regulados; siempre hay que leer la información al momento de descargar un videojuego o comprarlo, pues te indica la edad a la que está recomendado, porque tiene niveles de violencia o agresiones que no son propicios o adecuados. Fíjate bien cuáles son, y las edades en la parte de

abajo:



¿Has seguido ésta clasificación? Observa como ejercicio un videojuego físico y un videojuego en el celular en su información.

Te propongo ahora un ejercicio: te pondré imágenes de personajes de videojuegos y tú me escribirás si piensas que es hombre o mujer y por qué, así como también si sabes a que videojuego pertenece... ¿estás listo?



¿El personaje es hombre o mujer?

¡No hagas trampa y te adelantes a observar la respuesta!

Adivina, adivinador...



¿Es hombre o mujer?

¿Por qué?

¿Cómo piensas que es?

¿Cuál es o cuál crees que es su nombre?

¿Es hombre o mujer?

¿Por qué?

¿Cómo piensas que es?

¿Cuál es o cuál crees que es su nombre?



¿Es hombre o mujer?

¿Por qué?

¿Cómo piensas que es?

¿Cuál es o cuál crees que es su nombre?



Capítulo 2: ¿Género? ¿Con qué se come?

¿Recuerdas la actividad anterior?

Trataste de adivinar si los personajes eran hombres o mujeres, y te fijaste en sus características físicas para definirlos... ¿adivina qué? ¡Todas son mujeres! ¿Acertaste?

En esta sección revisaremos lo que es el género: cuando hablamos de género, nos referimos a las ideas que tenemos de hombre y mujer; es decir, cuando diferenciamos en su físico y en su forma de pensar y hacer las cosas a hombres y mujeres.

Vamos a analizar tu trabajo anterior.

¿Hubo alguna mujer de los personajes anteriores que confundiste con un hombre o dudaste en definirla? ¿Por qué?

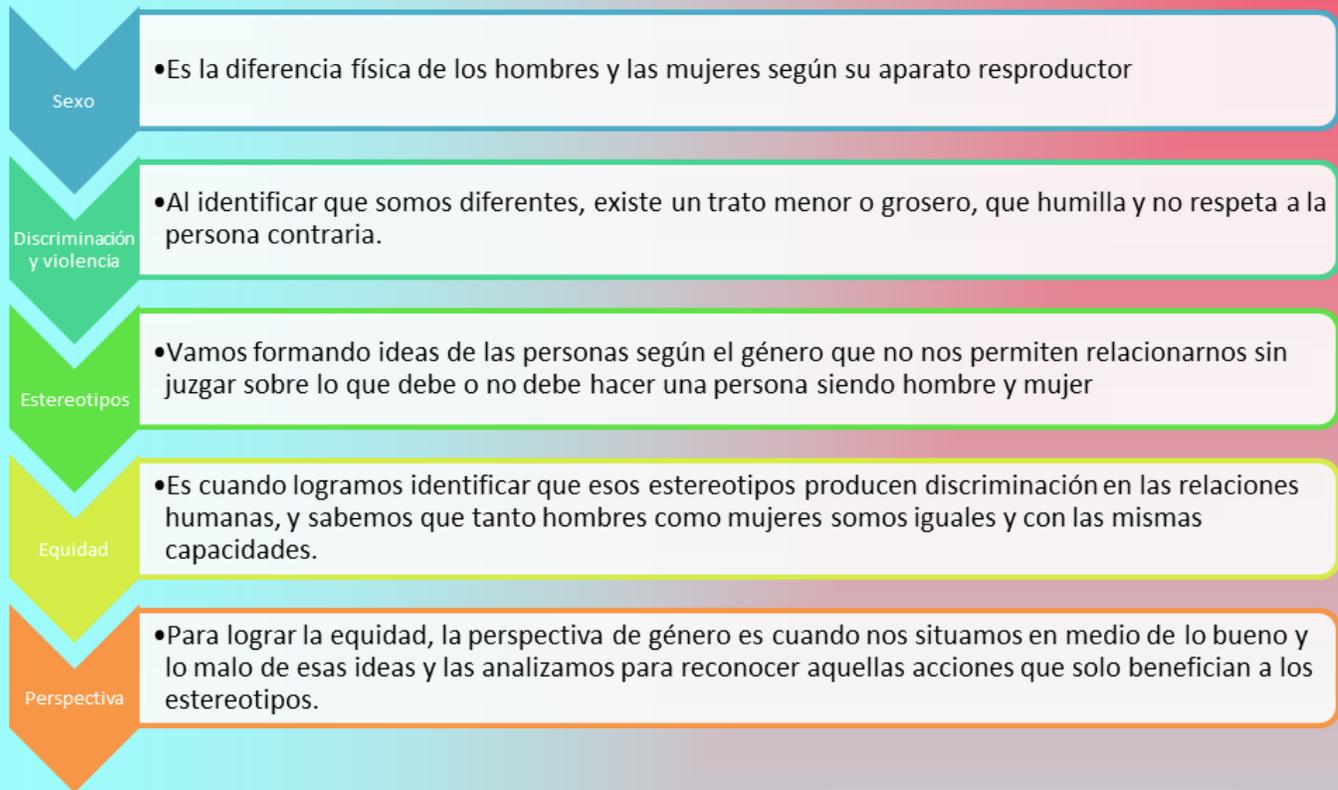
Ahora, ¿crees que a ellas les hubiera gustado que tu pensaras que eran hombres por sus características físicas?

El género se encuentra con un problema importante cuando, por diferenciar físicamente a las mujeres, se piensa que éstas no tienen la misma oportunidad de hacer lo mismo que un hombre



Ellas pueden hacer lo mismo que los personajes masculinos, ¿no crees?

Para abordar el género, hay que ver otros conceptos que tienen mucho que ver, y que están relacionados unos con otros, como una cadena:



Realicemos un ejercicio para comprobar que la equidad de género es posible: Marca según corresponda lo que pueden tener ambos personajes (Mario y Peach) que son una de las parejas más famosas de los videojuegos:



| | Mario | Peach |
|------------------|-------|-------|
| Dos ojos | | |
| Una boca | | |
| Dos manos | | |
| Una nariz | | |
| Dos oídos | | |
| Pies | | |
| Un corazón | | |
| Sistema nervioso | | |
| Cerebro | | |
| Sentimientos | | |
| Ganas de reír | | |
| Ganas de llorar | | |
| Aman a alguien | | |

Entonces... ¿se parecen en otras cosas?
¿cuáles?

⇒ _____

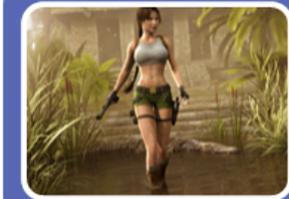
¿Son iguales, con la misma oportunidad de ser héroe y heroína?

Ahora, deberás escribir a continuación porqué de estos personajes famosos se tiene la idea que se señala a continuación; aplica y explica los conceptos de género, estereotipos, violencia, equidad.



Jefe Maestro

- Es: valiente, poderoso, fuerte, hábil, invencible.
- Se tiene ésta idea por:



Lara Croft

- Astuta, valiente, inteligente, bonita, audaz, fuerte.
- Se tiene ésta idea por:



Princesa Rosalinda

- Tierna, delicada, distraida, feliz, alegre, indefensa.
- Se tiene ésta idea por:

Escribe, ahora, qué entiendes por género y cómo se observa en los videojuegos; trata de que sea lo mejor explicada posible:

Capítulo 3: Mi vida diaria

Ahora vamos a hacer una retrospectiva de tus experiencias con el género. Para ello, haremos algunas actividades:

Debes ser capaz de identificar qué comentarios o acciones te han dicho que son propios de mujeres y hombres, y que el otro género no tiene “el porqué” hacerlo. Por ejemplo, a mi me decían que no podía jugar videojuegos, ¡pero me convertí en una muy buena gamer! :) o que el color rosa o el azul son los que nos distinguen y por eso no los podemos usar.

¿Qué es lo que dicen todos que no puede hacer un hombre o una mujer? Enlista las mentiras más comunes:





Observaste como dejas arriba de los dibujos marcas escribiendo cada una de las cosas que escribiste? Nosotros también las tenemos, solo que no las vemos y también son producidas y marcadas por cada una de las veces que alguien nos dijo que no podíamos hacer algo solo por el hecho de ser hombre o mujer.

¿Cuántas veces dejaste de hacer algo porque recordaste que alguien te dijo que no podías o debías hacerlo?

Vamos con el ejercicio #2. Realiza la siguiente lectura en voz alta con tu mediador, o para ti mismo si estás solo.

La mitad de Juan - Gemma Lineas

Juan está harto. En casa, todo el mundo le riñe para que no haga nada de lo que hacen las niñas.

- Juan, por qué pintas el árbol de color plata? Así los pintan las niñas...
 - Juan, ¿estás llorando? Vamos, sécate las lágrimas, que los niños no lloran.
 - Juan, ¿estás jugando a marineros? Pues tú tienes que ser el capitán.
- En el colegio se ríen si hace lo mismo que las niñas.
- Juan es una niña porque ni juega al fútbol.
 - ¡Juan! ¿Dónde vas con esa camiseta rosa? ¡Pareces una niña!

Juan está más que harto.

Ha decidido que, para ser un niño, tiene que deshacerse de todo lo que sea de niña. Así que coge una caja de cartón vacía y mete en ella la camiseta rosa, el cuento de princesas que le gusta más que la pelota y el rotulador de color plata. Antes de cerrarla, aún guarda dentro tres lágrimas que, sin querer, le caen de los ojos.

Después entierra la caja en un rincón del jardín.

- ¡Ahora ya soy un niño!- dice.

Y juega al fútbol, y pega puñetazos cuando se enfada, y se ríe de las niñas porque llevan bambas blancas y rosas, y cuando tiene ganas de llorar, se aguanta. Lo pasa muy mal y se aburre mucho, pero ahora ya es un niño.

Eso es lo que tú te crees, dice el hada Menta.

Entonces- pregunta Juan-, si no soy un niño, ¿qué soy? ¿Un gusano? ¿Un cocodrilo?

El hada Menta se parte de risa.

- Frío, frío- le dice-. Seguro que no lo adivinas.
- ¿Una patata? ¿Un buñuelo?

El hada Menta dice que no.

Juan está preocupado. Él quería ser un niño y ahora resulta que no lo es.



El hada Menta no ha aparecido para dar la lata a Juan, sino para ayudarlo.

- Acompáñame- le dice.

Y juntos van hasta el espejo del baño. Como queda muy alto, el hada Menta acerca un taburete para que Juan se suba. Juan lo hace y se mira en el espejo.

- ¿Qué ves?- pregunta el hada Menta.

Juan se ha quedado tan parado que casi no puede hablar. Ve...

- Sólo veo medio Juan.

¡Y sí! En el espejo sólo hay un ojo y una oreja y un agujero de la nariz y la mitad del pelo y un trozo de la cara y la mano derecha y la pierna derecha...

- Sólo eres la mitad de Juan- dice el hada.

De la sorpresa, Juan está a punto de perder el equilibrio.

-¡Ea! Baja o te caerás.

Desde el suelo, Juan mira al hada sin entenderla.

- ¿Es que no te dabas cuenta?

Juan mueve la cabeza de un lado a otro para decir que no.

- A ver- dice el hada Menta- ¿Cómo te lo has pasados estos últimos días: bien o mal?

- Mal- dice Juan.

- ¿Has estado contento o triste?

- Triste.

- Quizá te falta algo...

- ¿Qué?- pregunta Juan.

- Piensa- dice el hada Menta.

Juan se rasca la nariz porque así puede pensar mejor. Y de golpe se le ocurre.

- ¡Ya lo sé! Me faltan las cosas que enterré en la caja de cartón.

-¡Exacto!- grita el hada Menta.

Juan y el hada Menta corren al jardín a desenterrar la caja. Juan saca la camiseta rosa y se la pone. Coge el rotulador de plata y se dibuja una pulsera en la muñeca. Y se coloca el cuento bajo el brazo porque quiere irse a la cama a mirarlo enseguida.



Y con mucho cuidado, recoge las tres lágrimas y se las guarda para cuando tenga ganas de llorar.

Y ahora Juan se siente tan contento como en el día de Reyes.

- ¿Sabes por qué te sientes feliz, Juan?

Porque ahora ya no eres medio niño, sino un niño entero.

Juan se toca la oreja y el ojo. Sí, está todo en su sitio.

-Claro, hombre. No hagas caso a nadie que te diga que te saques de encima todo lo que es de niña.

- Pero, entonces, ¿seré una niña?

- ¡No! Serás un niño entero.

- ¿Aunque haga cosas de niña?

El hada Menta ríe mientras da vueltas muy veloz y se aleja.

Mientras la sigue con la mirada, Juan piensa que Menta parece una bengala.

El hada Menta frena en seco, guiña el ojo a Juan y le señala a una niña.

- Es Mar. Ahora verás qué hace.

Mar se acerca a un árbol y, de un agujero del tronco, saca un bulto. Lo desenvuelve.

- ¡Jolín!- dice Juan- ¡Bambas con tacos y rodilleras para jugar al fútbol! Pero si es un juego de niños...

- Juan, no hay juegos de niño y juegos de niña. Sólo hay juegos de personas, como jugar a pelota y saltar a la cuerda, y jugar a coches y a cocinitas, y subirse a árboles y hacer dormir a los muñecos...

- ¿Vale todo si eres persona?

- Vale todo lo que te gusta.

Y sólo tú sabes lo que te gusta; los demás no tienen que decírtelo.

Entonces Juan oye un silbido. Es Mar.

- ¡Eh! ¿Quieres jugar conmigo al fútbol?- le pregunta ella.

Juan se va corriendo a jugar un partido con Mar, vestido con su camiseta rosa y la pulsera de plata pintada en la muñeca.

FIN



¿Qué te pareció el texto?

¿Qué opinas de Juan?

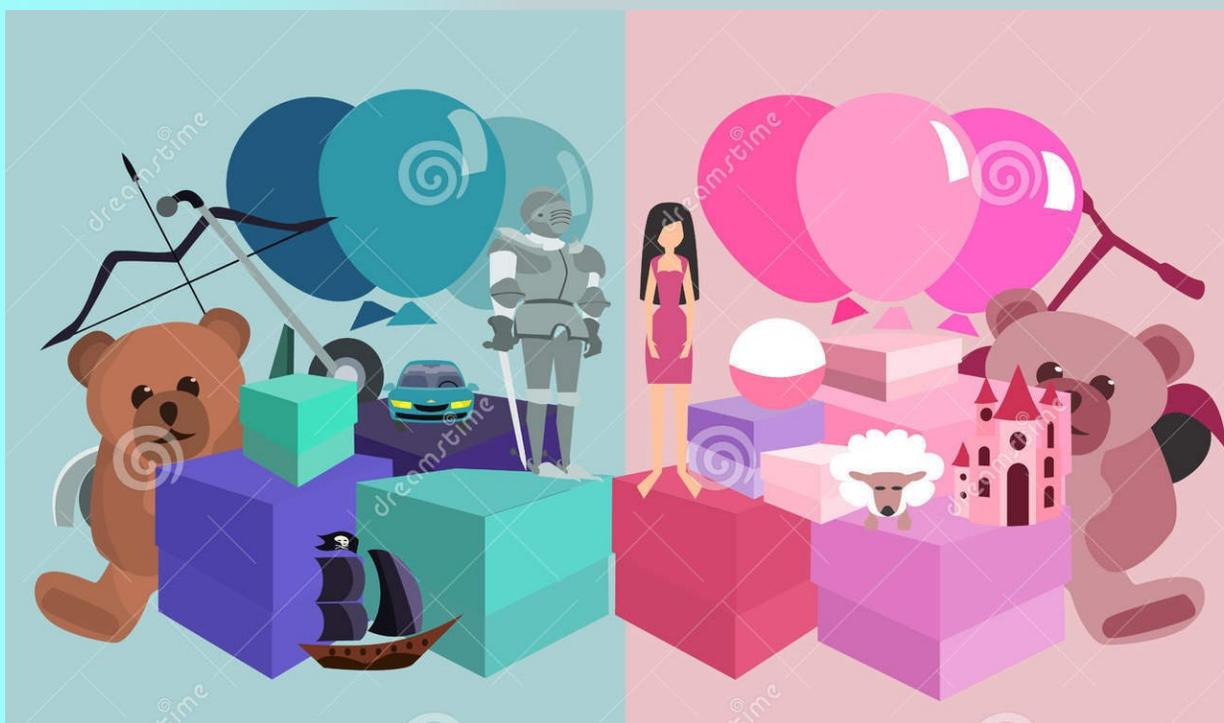
¿Te has encontrado en alguna situación similar que él?

Éste texto ayuda a ver y estudiar más el ejemplo de un hombre, que muchas veces es más difícil de encontrar porque es difícil hablarlo, pues hay sentimientos como culpa, pena, etc., que intervienen en nuestra expresión de inconformidad.

Ahora, piensa... ¿Qué cosas te gustaría hacer a ti y que se dicen que son solo de hombres y de mujeres? ¡Piensa! Por lo menos hay alguna cosa :)

Escríbela sin problema, sin temor:

¿Cómo te ayuda la perspectiva de género para poder hacer realidad sin estereotipos esa idea?



Es hora de evaluarte en el trabajo realizado hasta el momento. Recuerda que los aprendizajes hechos hasta ahora, te ayudarán a seguir formándote e informándote sobre la perspectiva de género; trata de implementar lo aprendido en tus acciones, y por supuesto, no olvides ver a las mujeres y hombres dentro de los videojuegos con las mismas capacidades para lograr ¡lo que sea! :)

Responde las siguientes preguntas indicando con una flecha la respuesta a cada una. Entregala a tu mediador para que él revise tus avances.

Mis respuestas finales:

