

“NIVELAR HACIA ARRIBA”: EL VIDEOJUEGO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE DEL ALUMNO

Juan Ferguson

Universidad Nacional de Mar del Plata

Gabriel Detchans

Universidad Nacional de Mar del Plata

1

En las últimas décadas del siglo pasado, una serie de innovaciones científicas y tecnológicas centradas en las telecomunicaciones generaron un nuevo paradigma tecnológico basado en la información¹. Dicho proceso no sólo implicó un cambio en términos económicos, sino también —y especialmente— en la dimensión cultural de las sociedades. La creación y difusión de nuevas Tecnologías de la Información y la

¹ Sobre el impacto específico de la denominada Revolución Científico-Técnica en América Latina ver la obra pionera de Argumedo, A.: *Un horizonte sin certezas. América Latina ante la Revolución Científico-Técnica*. Buenos Aires, Puntosur, 1987.

Comunicación (TIC) se dio en forma paralela a su inserción institucional, hasta llegar al sistema educativo. En el caso de la Argentina, la creciente utilización de medios audiovisuales en las aulas —en diversos niveles educativos— obligó a una reflexión profunda sobre esas nuevas prácticas. No sólo se trataba de examinar y distinguir los supuestos presentes en relación al conocimiento y las posibilidades de enseñar y aprender (qué capacidades, competencias, habilidades, aptitudes y actitudes son requeridas en docentes y alumnos), sino

también de analizar y conceptualizar la naturaleza, características y eficacia didáctica de esos medios.

En el caso de las imágenes (fijas, en movimiento, sonoras, o no), un punto de acuerdo entre los especialistas era que su utilización tradicional por parte de docentes e investigadores no había sobrepasado el nivel ilustrativo: fotos insertas en textos escritos, con poca o nula articulación argumentativa y conceptual; películas proyectadas en el aula como vaga referencia a un tiempo pasado o a un espacio lejano. Pero al mismo tiempo —como índice del aumento de la importancia de la imagen en la sociedad contemporánea—, la penetración de los medios audiovisuales en los hogares había crecido a un ritmo exponencial, así como su diversidad, poniendo en evidencia las limitaciones del tratamiento anterior. De esta forma, un primer efecto de las TIC sobre el sistema educativo se dio en torno a la capacitación de los docentes, habilitando una serie de acciones y estrategias institucionales que apuntaban a reducir la distancia entre las prácticas educativas y el entorno tecnológico.

En este contexto se fue generando un debate en torno al potencial valor educativo de las imágenes dentro del cual se distinguieron dos argumentos, no necesariamente excluyentes². Por un lado, el “argumento didáctico”, que destaca la capacidad motivadora o movilizadora de las imágenes, especialmente entre los jóvenes; por otro lado, el “argumento cultural”, donde la integración de las imágenes a la enseñanza tiene que ver con su importancia en la cultura contemporánea³. Luego de reconocer sus aportes, la autora señala las limitaciones de ambos enfoques: el primero de ellos relega la imagen a un lugar subordinado o subsidiario de lo que las instituciones educativas entienden como “verdadero conoci-

² En este debate, inconcluso, pueden distinguirse dos posiciones antagónicas y pioneras: una, que podríamos denominar optimista (Eco, U.: *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen, 1987), que partiendo de la crítica del proceso de “ilusión referencial”, reconoce el potencial heurístico de las imágenes y su naturaleza altamente compleja; la otra, que denominamos pesimista (Sartori, G.: *Homo Videns*, Madrid, Taurus, 1997.), entiende a la cultura visual (o de las imágenes) como una degradación de la cultura escrita, y sostiene que trae aparejada una pérdida en las capacidades humanas de simbolización y abstracción.

³ Dussel, I.: “La imagen en la formación docente”, en Dussel, I. et al, *Aportes de la imagen en la formación docente*, Buenos Aires, Instituto nacional de Formación Docente, 2010, p. 3.

miento” (es decir, el conocimiento tradicional basado en la cultura escrita); el segundo evidencia una visión simplificadora de la realidad, pues las imágenes han adquirido centralidad (diferenciada) en las sociedades humanas de todos los tiempos⁴. De esta forma, el problema no es sólo de “los jóvenes” (los cuales, por cierto, tienen capacidades y prácticas diferenciadas según su nivel socioeconómico y cultural), sino que atañe a toda la cultura actual.

Así, más allá de la representación, la imagen también define un tipo de práctica social que ha sido caracterizada de diversos modos: como “régimen escópico” o de visualidad⁵, como “forma de lo visible”⁶, como proceso social de

producción, circulación y consumo de imágenes, o de “educación de la mirada”⁷.

En este sentido, es preciso reconocer la complejidad que implica aprender a leer e interpretar imágenes y sonidos. Si bien el lenguaje audiovisual ha sido caracterizado -de forma un tanto simplista- como “lenguaje universal”, ello no quiere decir que determinada imagen tenga el mismo sentido para todos. Distinguir las principales herramientas de este lenguaje y lo que puede significar es fundamental para su uso correcto. Esto significa —en principio— comprender sus fundamentos teóricos para poder trabajar, entre muchas otras cosas, la búsqueda de unidades de significación, reglas de sintaxis, modos de enunciación y tratamiento del lector u oyente. Si abordamos la imagen desde el ángulo de la significación es posible considerar su modo de producción de sentido⁸, la manera en que evoca pensamientos, significacio-

⁴ Ver al respecto el erudito trabajo Debray, R.: *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, Taurus, 1994.

⁵ Jay, M.: *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*, Buenos Aires, Paidós, 2003. Brea, J.: “Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad”, en: Brea, J. L. (Ed.): *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Barcelona, Akal, 2005, pp. 5-15.

⁶ Didi-Huberman, G.: *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Manantial, 2006.

⁷ Mauad, A.: “Através da imagen: fotografia e História, interfaces”, en: *Tempo*, Río de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996, pp. 73-98.

⁸ Verón, E.: “Discursividades de la imagen”, en *La imagen fija*. París, Centro Georges Pompidou - La Documentación francesa, 1983.

nes e interpretaciones. Desde este punto de vista las imágenes y los sonidos son textos de carácter sígnico: expresan ideas que desencadenan en los receptores una tarea interpretativa⁹. Tienen una materialidad que percibimos con nuestros sentidos¹⁰. Es posible verlos (objetos, colores, gestos) y oírlos (lenguaje articulado con sus diálogos y sus silencios, gritos e interjecciones, música y canto, ruido). A su vez, son interpretados de acuerdo al contexto y mediados por la tecnología.

En la Argentina, la pregunta sobre la incorporación o no de las TIC a las instituciones educativas fue perdiendo

⁹ Más precisamente, se trata de textos no verbales, los cuales envuelven tres componentes: autor (entendido como una categoría social y no apenas como un individuo); lector (es decir, un público, cuyas competencias forman parte del proceso de educación de la mirada y de disputa social por el significado); y el propio texto (que se organiza a partir de la relación entre un plano de la expresión —opciones técnicas y estéticas—, y un plano del contenido —o sea, el corte temático y temporal). Para la cuestión del contexto de producción una premisa básica es la de que históricamente los textos no verbales componen, junto con otros tipos de textos de carácter verbal, la textualidad de una determinada época. Tal idea implica la noción de *intertextualidad* para la comprensión amplia de las maneras de ser y actuar de un determinado contexto histórico Mauad: op.cit, p. 88.

¹⁰ Bakhtin, M. (V.N. Volochinov): *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Sao Paulo, Hucitec, 1992.

actualidad, siendo sustituida por la de cómo debía darse esa incorporación: incorporación física (en términos de hardware y software) e incorporación en términos de políticas educativas¹¹. El trabajo con medios audiovisuales requiere una infraestructura relativamente costosa (PC, consola, celular, tablet, etc.), la cual se encuentra distribuida parcialmente (y de manera desigual) en la sociedad. Además, para la implementación de las TICs en las aulas era necesario capacitar a los docentes a fin de que interactuasen con alumnos, en su mayoría con amplios conocimientos en nuevas tecnologías. En muchos países esta cuestión fue abordada por el Estado, que diseñó planes de adecuación de infraestructura y de capacitación. En nuestro país, la creación del portal Educar (17/09/2000) fue un primer paso que permitió la oferta de recursos audiovisuales a los docentes y también la difusión de algunos videojuegos especialmente creados con fines educativos. Posteriormente, en el año 2010, se creó el Programa

¹¹ Coca, M.I.; Espinosa, A.D.; La Torre, C.E.: “Aprender videojugando”, en: Cabello, R. op. cit., p. 38.

Conectar Igualdad, con el objetivo de proporcionar una computadora a todos los alumnos y docentes de escuelas públicas secundarias, de educación especial, e institutos de formación docente de todo el país; además de capacitar a los docentes en el uso de esa herramienta, y elaborar propuestas educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el Programa se propuso reducir la brecha digital y mejorar la calidad de la educación pública, promoviendo valores como la integración y la inclusión social.

En este marco, y a medida que las TIC comenzaron a formar parte de la caja de herramientas de los docentes y fueron incorporadas a la práctica de enseñanza habitual, surgió un nuevo interrogante: ¿Se podían utilizar los videojuegos como herramienta pedagógica?

2

El proceso de desarrollo y utilización de videojuegos en Argentina no estuvo exento de polémicas. En principio, no

estaba clara la propia definición de videojuego: ¿era una forma de ocio interactivo, una industria cultural, un medio audiovisual? Contaba con la dificultad añadida de que parecía englobar el entretenimiento, la educación, la publicidad, el arte, el comercio, la industria. Además, los videojuegos no eran pasivos, como otros medios audiovisuales, sino que promovían (en realidad sería más exacto decir que requerían) la participación del usuario y la interacción¹² permanente, con la dificultad añadida de poder ser utilizados (según sus características propias) en forma individual, grupal, en red local, a través de Internet y (recientemente) en las redes sociales.

A causa de la relativa lentitud del Estado en promulgar leyes sobre *software* en general y sobre videojuegos en particular, la discusión sobre la naturaleza y sobre los efectos negativos de estos últimos en los jóvenes adquirió tintes

¹² En este contexto, el término “interacción” hace referencia a las acciones entre sujetos (o usuarios); mientras que “interactividad” designa la relación sistema-usuario Bettetini, G. y Colombo, F.: *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, 1995.

morales, dando lugar a argumentaciones imaginativas y sucesos un tanto sorprendentes¹³.

¹³ En el año 2009, en la provincia de Mendoza, hubo quejas por la venta, en un negocio clandestino situado en una galería céntrica, de un juego titulado “*Rapelay*”. El mismo fue calificado por la prensa local como un “simulador de violaciones”, donde se podía abusar a menores de edad. Este videojuego (en realidad un título del género *hentai*, caracterizado por sus historias cargadas de sexo y violencia), fue producido por la compañía japonesa *Illusion* para su venta en ese país exclusivamente. A pesar de que anteriormente se habían comercializado videojuegos mucho más violentos en el mercado argentino, el descubrimiento de este juego en un comercio clandestino en el país desató una serie de protestas. El fabricante intentó defenderse sin demasiado éxito explicando que no eran imágenes de personas reales, y ni siquiera actores pornográficos, sino solamente animaciones de fantasía generadas por computadora que podían distinguirse en forma inmediata de la realidad. El argumento no prosperó, así como tampoco el hecho de que el videojuego, diseñado para una cultura diferente y acostumbrada al consumo de este tipo de productos, era perfectamente legal en Japón y tenía etiquetas que advertían muy claramente que era pornografía para ser vendida a mayores de dieciocho años. La prensa publicó imágenes detalladas de las escenas consideradas dañinas para la moral de los niños, grupos de padres presionaron para regular el mercado de videojuegos y, como efecto político, varias provincias (Mendoza la primera) prohibieron la venta de *Rapelay* en su territorio. Esta situación tuvo dos consecuencias importantes: en primer lugar, dio un gran impulso a los detractores del uso de videojuegos en la escuela (que ahora tenían un ejemplo concreto para citar en sus artículos) y en segundo lugar, se recordó al público un proceso de regulación que en el año 2005 dio origen a la sanción de la ley 26.043, la cual establece, entre otras cosas, que los videojuegos deben ser calificados por el Consejo Nacional de la Niñez, Adolescencia y la Familia en coordinación con el Instituto Nacional de Cinematografía y Artes Audiovisuales (INCAA). Si bien no era exactamente censura, establecía un precedente para que el Estado juzgara la conveniencia o no de que determinado juego fuera

Actualmente, los análisis de diversos especialistas han permitido alcanzar una caracterización mucho más precisa de lo que es un videojuego. En términos técnicos, los videojuegos se caracterizan por la celeridad, la interfaz (es decir, la conversación que establece el usuario con el sistema) y el cambio del dispositivo tecnológico; mientras que, a nivel del consumo, se destaca su aceptación entre diversos sectores socioculturales, y los efectos de modificación de la experiencia sensorial y cultural que producen¹⁴. Asimismo, el proceso de interactividad combina aprendizaje y simulación. En términos semióticos, es posible reconocer tres espacios que ca-

visionado o no por ciertos tipos de público. La situación inversa ocurrió en el año 2011, cuando salió al mercado “*Apalabrados*”, una aplicación para celulares creada por el estudio Etermex, que no es otra cosa que una reedición del viejo *Scrabble* con nuevos contenidos. El éxito del juego impulsó a sus creadores hacia nuevos ámbitos, que incluyeron los videojuegos educativos, y la creación en el año 2014 de su producto estrella “*Preguntados*” (el cual consiste en responder preguntas y respuestas en una variedad de categorías como arte, historia y deportes, entre otras). Con millones de usuarios, el éxito de “*Preguntados*” fortaleció la posición de los defensores de los videojuegos quienes suelen citarlo como ejemplo de lo que se podría ofrecer en la escuela.

¹⁴ Cabello, R.: “Presentación”, en: Roxana Cabello (coord.): *Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2009, p. 1.

racterizan al videojuego: lógico (la estructura de la red hipertextual y los enlaces entre los textos), visible (los aspectos figurativos y prácticos que presentan los contenidos) y actualizado (la propuesta pragmática de interacción dentro del hipertexto). Siendo que las últimas tendencias analíticas tienden a borrar la distinción teórica entre lo virtual y lo real¹⁵.

Constataciones análogas pueden hacerse en torno a la función educativa de los videojuegos. Los videojuegos pueden clasificarse, de manera general, en dos grandes grupos: aquellos pueden incluir o no una función pedagógica en términos temáticos, y los que le dan centralidad a la dimensión educativa, incluyendo objetivos pedagógicos¹⁶. Sólo a estos últimos podemos caracterizarlos como verdaderos videojuegos educativos.

¹⁵ Burghi Cambón, S. y Bourdieu, M. A.: “Los videojuegos como construcciones de realidad contemporánea”, en: Cabello, R. op. cit., pp. 15-16.

¹⁶ Lucero, S.; Cremonte, J.P.: ¿Videojuegos educativos? Nuevas tecnologías de aplicación pedagógica”, en: Cabello, R., op. cit., p. 73. Reconociendo entre ellos una gran diversidad de géneros: Juegos de rol, Aventuras Gráficas y Conversacionales, Juegos de Estrategia y Táctica Militar, Juegos de Gestión Económica, Juegos de Simulación de Vida, etc.

El primer obstáculo para la utilización de videojuegos educativos ha sido el prejuicio de la sociedad hacia los juegos. Muchos padres, si encuentran a sus hijos jugando videojuegos suelen pensar que se trata de una pérdida de tiempo. A lo sumo considerarán que están dedicando esas horas a la recreación, pero es difícil que reconozcan que tal vez estén aprendiendo algo. Un videojuego como parte del proceso de estudio no es un concepto que esté completamente arraigado aún. Buena parte de la bienintencionada preocupación sobre los hábitos lúdico-digitales de niños y adolescentes se debe a la supuesta oposición entre juego y estudio, lo cual no es sino una proyección de otra supuesta oposición: la que se establece entre trabajo y diversión. Sin embargo, el psicólogo Sutton-Smith asegura que lo contrario del juego no es el trabajo, sino la depresión¹⁷. Para el autor, hay bastantes similitudes entre trabajo y juego: es necesario mantener un cierto comportamiento y realizar determinadas acciones

¹⁷ Sutton-Smith, B.: *The Ambiguity of Play*, Cambridge: Harvard University Press, 2001, p. 198.

que requieren tiempo y esfuerzo. Los mejores trabajos, al igual que los mejores juegos, son aquellos capaces de ofrecer desafíos y otorgar recompensas adecuadas al nivel y capacidad empleados y por los jugadores.

En España, el uso de los videojuegos en la escuela ha sido tratado por Begoña Gros Salvat, quien afirma:

“...los videojuegos ponen el énfasis en la acción y en la interactividad. El jugador no es pasivo sino que se convierte en el protagonista de la historia y debe actuar constantemente. Las formas de interacción son diversas en función de los juegos. Desde una interacción muy básica fundamentada en respuestas rápidas por parte del jugador (visomotrices) a respuestas basadas en el desarrollo de una actividad estratégica y táctica (juegos de aventura) o fundamentada en actividades reales (simuladores). En el ordenador conectado a la red, la actividad se convierte también en actuación participativa, colectiva e interactiva”¹⁸.

¹⁸ Gros Salvat, B. y Garrido Miranda, J. M.: “Con el dedo en la pantalla: El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares”, en: Sánchez Peris, F. J. (coord.): *Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis”* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº 3. Universidad de Salamanca, 2008, p. 112. [Fecha de consulta: 20/02/2015]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gros_garrido.pdf

Según la investigadora Belen Mainer Blanco, la función educativa que pueden cumplir los videojuegos es un campo apenas explorado debido a tres motivos:

- *Su reciente incorporación: estamos ante una industria que funciona, en el ámbito comercial, desde hace aproximadamente treinta años, y por tanto, existen pocos estudios al respecto.*
- *Su impopularidad educativa, promovida en gran parte por los medios de comunicación y la pedagogía.*
- *La incompleta incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el ámbito familiar y educativo¹⁹.*

Estas definiciones —entre muchas otras— ofrecen elementos para reafirmar la pertinencia de la inclusión de los videojuegos en las prácticas de estudio. Ya no se los considera como una simple fantasía, o un escapismo, sino que son concebidos como herramienta válida para alcanzar metas, entre las que se incluyen a las educativas. No es que carezcan de aspectos negativos: el ocultamiento del rol del

¹⁹ Mainer Blanco; B.: “El videojuego como material educativo: la Odisea”, en: *Ícono 14*, vol. 4, nº 1, 2006, p. 3.

diseñador de la interfaz (¿con quién dialoga el jugador?)²⁰, su adecuación a una cultura contemporánea de la simulación²¹, o sus orígenes en el ámbito militar, parecen ser los más obvios. Pero a la luz de los últimos estudios, el uso de videojuegos en el ámbito educativo no sólo permite la adquisición en general de nuevas habilidades cognitivas, memorísticas, de estrategias y psicomotrices, sino que también aumenta el vocabulario, mejora la gramática, ayuda a la incorporación de nuevos idiomas, estimula la creatividad, genera el pensamiento crítico, incrementa las competencias en la lectura de textos audiovisuales y el análisis de la imagen y fomenta la toma de decisiones.

Sea como fuere, parece evidente que la bibliografía específica sobre los videojuegos educativos ha privilegiado — además de su caracterización como TIC— la exploración del rol del docente (en términos de los procesos de actualización), y de los efectos (psicológicos y educativos) que los

²⁰ Cambón- Bordieu: op.cit, p. 17.

²¹ Levis, D.: “Videojuegos: cambios y permanencias”, *Revista Comunicación y Pedagogía*, Barcelona, 2003, p. 2.

mismos tienen sobre los alumnos o jugadores. Sin embargo, entendemos que no se ha prestado el mismo interés a la posible participación de los propios alumnos en la construcción de videojuegos. A partir de esta constatación, vamos a presentar un ejemplo orientativo de participación del alumnado en la elaboración de contenidos para un prototipo de videojuego educativo de temática histórica, desarrollado por nosotros en el marco de un Proyecto de Extensión localizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

3

El Proyecto busca indagar sobre el uso del videojuego como herramienta pedagógica-didáctica (que enriquece y potencia el proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos históricos en el ámbito de la Escuela Media), a la vez que pretende desarrollar un prototipo de videojuego para el abordaje de la historia de Mar del Plata y su región. Está pensado para su aplicación inicial en las Escuelas Secunda-

rias de gestión municipal del Partido de General Pueyrredon (16 escuelas en total).

La dinámica propuesta para la concreción del mismo implica la participación de docentes, alumnos, agentes comunitarios y personal especializado, trabajando en equipo para crear una herramienta modular interactiva con contenidos académicos y pedagógicos y en formato digital como producto final.

Entre sus objetivos específicos se destacan: el análisis de la relación entre los videojuegos y la enseñanza relativa a contenidos históricos (considerando al videojuego como herramienta educativa, medio de comunicación, objeto lúdico y fuente documental); el estudio detallado del proceso de incorporación didáctica del videojuego en el aula (comparando los resultados obtenidos con estadísticas ofrecidas por grupos de investigación de diversos ámbitos); la generación de los espacios necesarios para promover entre los docentes la posibilidad del uso educativo de los videojuegos; y, finalmente, el desarrollo de un prototipo de videojuego histórico

(compatible con la plataforma Conectar Igualdad (www.conectarigualdad.gob.ar), disponible en la mayoría de las escuelas del distrito) referido a la historia de Mar del Plata y su región, centrado en la temática de las relaciones interétnicas en la frontera bonaerense de los siglos XVIII y XIX.

De manera general, el proyecto tiene un importante componente práctico e implica varios pasos sucesivos: la realización de encuestas a los equipos docentes (incluyendo bibliotecarios), familias y alumnos, a fin de recoger la información inicial sobre el uso de nuevas tecnologías en las aulas y en los hogares, así como para realizar un relevamiento técnico del equipo disponible en cada comunidad educativa; la formación de los docentes (mediante cursos de capacitación), aplicando videojuegos en el aula; el desarrollo y testeo del prototipo; y finalmente la realización de nuevas encuestas de uso, a fin de evaluar el impacto cualitativo del proyecto en los actores involucrados.

En cuanto a la participación del alumnado, la misma no sólo incluye el trabajo con las encuestas y el testeo pau-

latino del prototipo (ya citados), sino también su participación creativa en la sintaxis narrativa²² del contenido temático del videojuego a través de la elaboración o reelaboración de líneas narrativas presentes en el texto audiovisual. En este sentido, y con base en los conocimientos previos de los alumnos así como en los conocimientos disciplinares de los docentes, los primeros darán forma a una línea narrativa (o a una secuencia) tomando como guía un modelo de *ficha de contenido* que contemple las siguientes acciones: 1) confección de una síntesis argumental de la secuencia o secuencias; 2) identificación de temas principales y secundarios (por ej., libertad y justicia: cómo son presentados, qué símbolos se emplean, etc.); 3) determinación, caracterización y nominación de los personajes principales y secundarios con roles trascendentes; 4) identificación de recursos expresivos (vestimen-

²² Entendida aquí como la relación que se establece entre las diferentes secuencias dramáticas y cómo se articulan y se disponen estas secuencias. Esta disposición y articulación es la que otorga sentido al relato. Así, el sentido cambiará en función de cómo se dispongan las secuencias, y de las relaciones que se establezcan entre ellas García Landa, J.A.: *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1998.

ta, ambientes, actitudes, escenografía, efectos visuales y especiales); 5) individualización de elementos de importancia de la época: características sociales de los personajes, referencias a aspectos económicos y políticos, problemas o conflictos entre individuos o grupos, elementos artísticos o arquitectónicos, vestuario, tecnología, etc.; 6) elaboración de una lista de aspectos que relacionen la película y la clase del docente; 7) corrección definitiva de la secuencia.

Por el hecho de que requiere la mirada de múltiples especialistas (historiadores, pedagogos, bibliotecarios programadores, analistas de sistemas y animadores digitales), el Proyecto asocia extensión, docencia e investigación, pero valorizando el rol activo del alumno no sólo como jugador sino como creador.

Bibliografía

- Argumedo, A.: *Un horizonte sin certezas. América Latina ante la Revolución Científico-Técnica*, Bs. As., Puntosur. 1987.

- Bakhtin, M. (V.N. Volochinov): *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Sao Paulo, Hucitec. 1992.
- Bettetini, G. y Colombo, F.: *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós. 1995.
- Brea, J.: “Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad”, en: Brea, J. L. (ed.). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Barcelona, Akal. 2005. pp. 5-15.
- Cabello, R.: “Presentación”, en: Cabello, R. (coord.), *Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red*, Bs. As., Imago Mundi, 2009, pp. 1-6.
- Coca, M. I.; Espinosa, A. D.; La Torre, C. E.: “Aprender videojugando”, en: Cabello, R. (coord.), *Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red*, Bs. As., Imago Mundi, 2009, pp. 33-64.
- Burghi Cambón, S. y Bourdieu, M. A.: “Los videojuegos como construcciones de realidad contemporánea”, en: Cabello, R. (coord.), *Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red*, Bs As, Imago Mundi, 2009, pp. 11-32.
- Debray, R.: *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, Taurus, 1994.
- Didi-Huberman, G.: *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires: Manantial, 2006.
- Dussel, I.: “La imagen en la formación docente”, en: Dussel, I. et al., *Aportes de la imagen en la formación docente*. Bs. As., Instituto nacional de Formación Docente. 2010.
- Eco, U.: *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen. 1987.
- García Landa, J. A.: *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1998.
- Gros Salvat, B. y Garrido Miranda, J. M.: “Con el dedo en la pantalla: El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares”, en: Sánchez Peris, F J. (coord.) *Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis”* [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº 3. Universidad de Salamanca, 2008. [Fecha de consulta: 20/02/2015].

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gros_garrido.pdf

- Jay, M.: *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Levis, D.: “Videojuegos: cambios y permanencias”, *Revista Comunicación y Pedagogía*, Barcelona, 2003, pp. 1-11.
- Lucero, S.; Cremonte, J. P.: “¿Videojuegos educativos? Nuevas tecnologías de aplicación pedagógica”, en: Cabello, R. (coord.), *Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red*, Bs. As., Imago Mundi, 2009, pp. 65-82.
- Mainer Blanco; B.: “El videojuego como material educativo: la Odisea”, *Ícono 14*, vol. 4, nº 1, 2006, pp. 1-28.
- Mauad, A.: “Através da imagen: fotografia e História, interfaces”, *Tempo*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, 1996, pp. 73-98.
- Sartori, G.: *Homo Videns*, Madrid, Taurus, 1997.
- Sutton-Smith, B.: *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press. 2001

- Verón, E.: “Discursividades de la imagen”, *La imagen fija*, París, Centro Georges Pompidou - La Documentación francesa, 1983.